

PROPUESTA DE METODOLOGÍA DOCENTE PARA LA ADAPTACIÓN DE MATERIAS DE GEOGRAFÍA DESCRIPTIVA AL EEES: EL CASO DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA DE EUROPA

Ángel Luis Lucendo Monedero¹

Recibido: 20/04/2016

Aceptado: 18/07/2016

RESUMEN:

Se expone la innovación docente desarrollada en la asignatura de Geografía de Europa del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Sevilla (2014/2015). Ésta supone un cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje de carácter tradicional, memorístico y pasivo empleada en materias de Geografía Descriptiva (a la que designamos Métodos Docentes Tradiciones, MDT). La nueva metodología denominada NEW por sus siglas en inglés (New Education in Works) se caracteriza por ser activa, autónoma y basada en problemas, poniendo el énfasis en el desarrollo de competencias y habilidades emprendedoras como recomienda el Parlamento Europeo (Recomendación 2006/962/CE); y las indicaciones de adaptación al EEES (De Cos y Reques: 2010; Esparcia y Sánchez: 2012). El NEW parte de los principios de la problematización como estrategia (Santiago: 2005b), del aprendizaje basado en problemas (ABP) y de la construcción de secuencias de aprendizaje (Acevedo: 2009).

PALABRAS CLAVE:

Autoaprender, Competencias emprendedoras, Aprendizaje basado en problemas, Geografía de Europa, Grado de Geografía.

¹ Universidad de Sevilla.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es exponer los aspectos más significativos de la experiencia docente llevada a cabo en la asignatura de Geografía de Europa del primer curso del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Sevilla durante el curso 2014/2015. Dicho experimento consistió en diseñar, implementar y evaluar una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje de carácter activa, autónoma y basada en problemas a la que he denominado NEW (en inglés *New Education in Works*, parafraseando, *Nuevo Método basado en Trabajos*). La metodología NEW se contrapone y sustituye a los *Métodos Docentes Tradiciones* (MDT) que generalmente se emplean en la docencia de las asignaturas de Geografía de tipo descriptivo o general.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, expondré los motivos que me llevaron desarrollar la estrategia de enseñanza-aprendizaje NEW. La principal razón fue que las metodologías didácticas que venía empleando en las asignaturas descriptivas (como la de Geografía de Europa) se mostraban poco eficaces para lograr aprendizajes significativos en los alumnos/as puesto que facilitan esencialmente un aprendizaje pasivo y centrado en la adquisición y repetición del conocimiento poco adecuados para preparar a los estudiantes de cara a un futuro profesional global, complejo, abierto, incierto, cambiante, etc.

Por ello, confrontaremos las principales características de estos métodos, a los que designamos MDT, con las principales particularidades del NEW. El NEW pone el acento fundamentalmente en “aprender a aprender”, es decir, en el desarrollo de competencias y habilidades en los alumnos/as que les permitan construir conocimiento, aprender a lo largo de la vida y a afrontar con ciertas garantías de éxito futuros desafíos de aprendizaje (Hernández, Rosario, y Cuesta: 2010, citado por Salmerón-Pérez y Gutierrez-Braojos: 2012, 6). Ello está directamente relacionado con el fomento de las aptitudes emprendedoras y profesionales que, tal y cómo recomienda el Parlamento Europeo y el Consejo (Recomendación 2006/962/CE) y las indicaciones de adaptación de los grados al EEES (De Cos y Reques: 2010), confieren a los alumnos/as autonomía, flexibilidad, adaptabilidad y motivación y constituyen un factor esencial de innovación.

En el siguiente apartado presentaré las características concretas del experimento didáctico basado en el NEW realizado en la asignatura de Geografía de Europa del primer curso del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Sevilla durante el curso 2014/2015. Expondré los principales elementos de la guía docente de la asignatura (objetivos, programa, metodología, de técnicas docentes y actividades académicas de evaluación) cuya propuesta metodológica de enseñanza-aprendizaje sigue los planteamientos genéricos de los NEW centrándose en tres

principios: problematización como estrategia para lograr un aprendizaje creativo (Santiago: 2005b); aprendizaje activo, autónomo y basado en problemas (ABP); y construcción de secuencias de aprendizaje (Díaz-Barriga: 2013).

Para terminar, también reflexionaré sobre los principales resultados de las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han acaecido en el aula a lo largo del desarrollo del NEW.

2. NECESIDAD DE UNA METODOLOGÍA DOCENTE PARA LA ADAPTACIÓN DE MATERIAS DE GEOGRAFÍA DESCRIPTIVA AL EEES: LOS MDT FRENTE A LOS NEW

2.1. La insuficiencia de los métodos docentes tradicionales previos (MDT) para adquirir un aprendizaje significativo en el contexto actual

Los motivos para desarrollar la metodología docente NEW surgen durante de la docencia en el último quinquenio de asignaturas que denominamos descriptivas en los Grados de Historia y de Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Sevilla. A lo largo de estos cursos fui acumulando una serie de percepciones y experiencias que se han traducido en dudas e inquietudes acerca de qué aprendizajes obtenían los alumnos/as con la metodología docente empleada. Parecía, como apunta Bolívar (2005), que no existía una relación consistente entre lo que yo enseñaba, cómo lo enseñaba y lo que los alumnos/as aprendían. Hasta este momento, las estrategias didácticas que había empleado en esas asignaturas no diferían de las empleadas por mis colegas en materias iguales o similares del resto de las universidades españolas (para el caso de la asignatura de Geografía de Europa, véase el trabajo de Baylina y Prats: 2002). En consecuencia, siguiendo los consejos de Sánchez (2007), me planteé la necesidad de introducir cambios para sustituir los modelos y estrategias de enseñanza que venía usando para construir otras formas más significativas de enseñar y de aprender (Lossio, Panigo y Ferrero, 2013).

En los planteamientos docentes empleados antes del implementar el NEW subyacen dos hechos fundamentales que se complementan e interrelacionan, y que permiten designarlos, siguiendo a Salmerón-Pérez y Gutiérrez-Braojos (2012), como Métodos Didácticos Tradicionales (MDT): i) la estrategia didáctica es de tipo tradicional; y ii) el papel del profesor en dicha práctica docente, que lo sitúa como el centro, protagonista y responsable de este sistema de enseñanza-aprendizaje desbancado al alumno/a a una posición secundaria y pasiva.

- i) En efecto, según Santiago (2005a), las asignaturas de Geografía Descriptiva llevan aparejados procedimientos docentes de acento tradicional que se limitan a transmitir conocimientos ya que: consideran la geografía como un conjunto de

hechos que se hacen memorizar; el éxito en el aprendizaje viene determinado por la capacidad del estudiante para reproducir ideas, hábitos y actitudes que el docente ha expuesto en el aula previamente; y se pone énfasis excesivo en la descripción, más que en la explicación.

Ello nos lleva a catalogar a dichos métodos como tradicionales, caracterizados por una pedagogía con discurso vertical y jerarquizado desde el que se exige a los estudiantes que reproduzcan el conocimiento academicista. Otros autores han expuesto éstos y otros aspectos que caracterizan los MDT entre los que resaltaríamos: a) son metodologías docentes vinculadas con exposiciones magistrales que no permiten la adquisición de competencias completas por parte de los estudiantes (Zúñiga y Pueyo: 2013, 368); b) enseñanza de carácter descriptivo y memorístico que potencian la repetición y la fijación de nociones y conceptos (Delgado Murcia y Díaz: 1999, 12; Sobrado y Fernández: 2010; Santiago: 2006), lo que obliga a los educandos a aprender en forma pasiva, mecánica y lineal, ya que el conocimiento se da como verdades acabadas e insuficientemente vinculadas con la vida (Santiago: 2005b; Pérez et al.: 2002); y c) consecuentemente, los aprendizajes adquieren el calificativo de perecederos porque pierden su relevancia en poco tiempo (Ferra: 2013, 66).

En resumen, para el MDT aprender es sinónimo de memorización. Como modelo didáctico implica que: a) desde el punto de vista de la acción pedagógica, el docente pone el énfasis en fijar nociones y conceptos geográficos para su memorización a través del dictado, de forma que se valora la obtención del conocimiento mediante la reproducción del mismo; y, b) desde el punto de vista de la labor formativa, el alumno/a trabaja (habilidades) su condición de mero receptor de conceptos/datos, y, por ello, se convierte en un sujeto pasivo, ya que la responsabilidad de su propio aprendizaje se convierte en algo externo, lo cual no incentiva la formación de un pensamiento y un espíritu reflexivo y crítico.

- ii) El rol que asumen los docentes (y los alumno/as) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Geografía descriptiva concuerdan con los planteamientos tradicionales de los MDT anteriormente expuestos. Los MDT tienen que estar en consonancia con un proceso de aprendizaje tradicional que se caracteriza fundamentalmente por situar al profesor en el centro del mismo como sujeto activo mientras que los alumnos/as quedan en un plano secundario como sujetos pasivos.

Según el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM: 2005, 6) los rasgos que definen este tipo de docentes son: a) asumen el rol de experto o autoridad de forma que el aprendizaje es preparado (programa de la asignatura: contenidos, pruebas, lecturas, etc.) y presentado por él; b) transmiten

la información a los estudiantes lo que obliga a los educandos a aprender en forma mecánica y lineal (Santiago: 2005b, 2); c) los alumnos/as son considerados sujetos pasivos, como receptores de información y de su proceso de aprendizaje, ya que las exposiciones del profesor se basan en una comunicación unidireccional; d) los alumnos/as absorben, transcriben, memorizan y repiten la información para actividades específicas como pruebas o exámenes (en los que para tener éxito hay que buscar la “respuesta correcta”) lo cual frena el espíritu emprendedor e innovador del alumnado (Sobrado: 2010, 15).

Por todo ello, las principales conclusiones a las que llegué fue que el método docente de tipo tradicional empleado no propiciaba que los alumnos/as adquirieran conjuntamente conocimientos y competencias o habilidades (Salmerón-Pérez y Gutiérrez-Braojos: 2012). Así, ¿cómo explicar situaciones dinámicas y complejas del mundo global con una actividad pedagógica basada en el dictado y la clase magistral? ¿Cómo orientar la enseñanza y el aprendizaje hacia el saber y saber hacer con una práctica tan preocupada por la reproducción del conocimiento? (Santiago: 2005, 5). Con los MTDs, no es posible enfrentarse a los diferentes retos y oportunidades que nos plantean el escenario actual: ni nuestros alumnos/as pueden adquirir aquellas capacidades (competencias, habilidades) para desenvolverse de forma autónoma y con éxito en el mundo actual; ni nosotros, como docentes de enseñanzas superiores, podemos propiciar una formación para la empleabilidad de los estudiantes (Esparcia y Sánchez: 2012, citado por Zúñiga y Pueyo: 2013, 58) y su inserción laboral.

2.2. Los NEW, una nueva experiencia didáctica adaptada al EEES

El contexto social, político, económico, etc., en el que nos desenvolvemos tanto docentes como estudiantes es complejo, y sus principales características son el cambio y la incertidumbre. Morín (2001, 3) ya vislumbró este escenario y afirmó que el gran reto de la formación del futuro sería enseñar a afrontar la incertidumbre. La educación, apuntó, debería comprender la enseñanza de la incertidumbre de manera que los estudiantes puedan afrontar riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su aprendizaje en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Educar para afrontar las incertidumbres es sinónimo de educar para el emprendimiento como reconoce la Comisión Europea (2014). Educar en el emprendimiento supone desarrollar la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Por ello, este tipo de formación se centra en fomentar las capacidades favorables para la actividad emprendedora, tales como la autoconfianza, la

autoestima, la autoeficacia y la necesidad de logro (Rasheed, 2000), y permite enfrentar y asimilar los cambios continuos. Por ello, la educación emprendedora es una herramienta que puede ayudar a los estudiantes a desarrollar aptitudes y capacidades transversales: pensamiento crítico, iniciativa, toma de decisiones, resolución de problemas y trabajo colaborativo (Comisión Europea, 2014, 3).

Uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje que estimulen las aptitudes emprendedoras a través de la resolución de problemas y que favorezcan el aprendizaje autónomo, pero guiado, de los estudiantes. La implantación del EEES rompe con los MTD al dar protagonismo al aprendizaje del alumnado: éste pasa a ser el auténtico eje de la educación universitaria y el profesor un mediador o guía de dicho proceso. Para ello, los estudios de grados que surgen del EEES deben enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de competencias, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes.

Los MDT empleados en las asignaturas descriptivas de Geografía ponen el énfasis en qué se enseña/aprende, es decir, en el conocimiento de los contenidos que se proporcionan/adquieren los alumnos/as; mientras que apenas hacen hincapié en el cómo se enseña/aprende, a saber, en los procesos cognitivos, las aptitudes, capacidades y habilidades para aprender a aprender. Por ello, como apunta Bolívar (2005, 4), se produce una disfunción entre lo que los profesores enseñan y lo que los alumnos aprenden. La cuestión no es escoger entre el qué (contenidos) o el cómo (procesos): debemos preocuparnos por que la adquisición de contenidos por parte de los alumnos/as se produzca aprendiendo competencias y habilidades. Invertiendo los términos expresados por Acevedo (2009), diría que existe la necesidad de alcanzar, por parte de los estudiantes, un dominio de ciertas actitudes, habilidades y competencias ligadas a los procesos de aprendizaje que son indispensables para obtener y aprehender los contenidos de forma adecuada (conocimientos, conceptos).

La idea que me inspiró a desarrollar un método docente alternativo a los MTDs que respondiera a todos estos requerimientos (emprendimiento, aprendizaje autónomo, el qué a partir del cómo) fueron unas palabras de Shulman (1999), citado por Bolívar (2005, 32), en las que dice que ser profesor (no “buen” profesor) implica tomarse seriamente el aprendizaje de los alumnos/as. Mi leitmotiv fue: ¿cómo puedo ayudar a formar futuros profesionales geógrafos enseñando asignaturas descriptivas? ¿Cómo articular, conjuntamente, la obtención de conocimientos científicos específicos de cada titulación (conceptos y contenidos de Geografía del Mundo, Europa, Andalucía, etc.) y la adquisición de habilidades y competencias emprendedoras (iniciativa, creatividad, innovación, resolución de problemas, toma de decisiones, asunción de riesgos, etc.) que fortalezcan el nivel de empleabilidad, especialmente en lo que se refiere a la creatividad y potencial innovador de los jóvenes en su futuro desempeño profesional?

Sugata Mitra, reconocido a nivel mundial debido a sus investigaciones metodológicas en educación, me inspiró a través de su experimento “Hole in the Wall” (Agujero en la pared, en español). Estudiando sus trabajos entendí que era necesario adaptar la enseñanza y sus métodos a una sociedad actual (“sociedad del conocimiento”) en continuo y rápido cambio científico, técnico y económico; que el enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en la transmisión del conocimiento acumulado (mediante el cual los estudiantes venían aprendiendo en las últimas décadas los fundamentos de una disciplina), ya no es suficiente; que la creación del conocimiento y los cambios tecnológicos se suceden a un ritmo tal que los estudiantes se van a ver obligados a renovar sus conocimientos y profundizar en los descubrimientos e innovaciones que se vayan produciendo en su disciplina o su actividad profesional (Vizcarro y Juárez: 2008, 9).

El camino para adecuar la enseñanza a la nueva “sociedad del conocimiento” o del aprendizaje a lo largo de toda la vida es desarrollar metodologías docentes que pongan el énfasis en dos aspectos fundamentales de forma totalmente opuesta a cómo lo planteaban los MDT (Fernández: 2006). Primero, evaluar el esfuerzo del alumno en su autoaprendizaje de forma que los estudiantes aprendan a aprender de forma independiente y autónoma que les permita adaptarse permanente y constantemente a su mundo cambiante; y, segundo, el papel del profesor, que debe centrarse hacia una mayor interacción con el alumno en su formación (en su “propia” formación). Por ello, y en mi opinión, los nuevos paradigmas/métodos de enseñanza y aprendizaje deben reunir al menos tres requisitos: que sean autónomos, activos y centrados en el aprendizaje del estudiante:

- a) Autónomos, porque su principal objetivo es que el alumno/a aprenda a desenvolverse por sí mismo, siendo capaz de identificar y resolver problemas, puesto que se debe aceptar el carácter cambiante del conocimiento y, como docentes, debemos ser capaces de formar a los estudiantes para que sepan manejarse en esa incertidumbre y complejidad (Fernández: 2006: Palma: 2011).
- b) Activos, no sólo en contraposición a los MDT que se basan en la transmisión-adquisición de conocimiento de forma pasiva, sino porque los profesores debemos emplear estrategias didácticas que no dan las respuestas a los alumnos/as, sino que les ayudan a investigar y a identificar las preguntas adecuadas y a encontrar las mejores respuestas (Comisión Europea: 2014).
- c) A diferencia de los MDT, ahora el alumno pasa a ser el protagonista del proceso de aprendizaje y auténtico eje de la educación universitaria; mientras que el profesor asume el rol de mediador o guía de dicho proceso de aprendizaje.

El método didáctico alternativo a los MDT que he desarrollado de acuerdo con esos requisitos lo he denominado NEW por sus siglas en inglés (New Education in Works) y que traduzco de forma libre como “Nueva Enseñanza Basada en Trabajos”. Lo he llamado así porque este método se basa en tres herramientas didácticas que permiten la enseñanza en el emprendimiento de acuerdo con el nuevo contexto del EEES: problematización como estrategia didáctica; aprendizaje basado en tareas (ABP); y construcción de secuencias de aprendizaje.

2.2.1. Problematización

Meirieu (2002), citado por Díaz-Barriga (2014, 8), sugiere construir secuencias didácticas a partir de algún elemento/problema de la realidad, cuestión que ayudará al docente a crear un interrogante, un enigma que dé sentido al acto de aprender. Por tanto, la problematización se emplea como estrategia para lograr un aprendizaje creativo: plantear un conflicto cognitivo a los estudiantes que, al enfrentarse a cada nuevo problema, estimula su aprendizaje. Según Santiago (2005b, 10), la problematización tiene como objetivo que el alumno/a sea incentivado hacia la participación activa mediante la resolución de problemas, practicando el pensamiento reflexivo y crítico con lo que se adquieren, por parte de los estudiantes, competencias específicas y transversales. La problematización es el inicio de la metodología NEW sin la cual es difícil que los alumnos/as puedan iniciar un proceso de aprendizaje, pues implica cuestionamientos, curiosidad inicial o motivación (Chan: 2006).

2.2.2. Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El ABP es una metodología de aprendizaje activo y autónomo en la que un tutor (el profesor) plantea a los estudiantes un problema a analizar y resolver diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción para entender y resolver el problema, los alumnos/as, además de alcanzar un aprendizaje del conocimiento propio de la materia en función de sus propias necesidades, desarrollan habilidades de análisis y síntesis de información (ITESM: 2005, 4). Por tanto, consideramos que el ABP es una técnica didáctica que se complementa con la Problematización y representa una alternativa a modelo MDT (Figura 1), frecuentemente utilizado en la enseñanza universitaria (García: 2008).

El ABP exige que los alumnos/as tomen la responsabilidad de aprender por sí mismos mediante la resolución de tareas o trabajos de forma creativa. Al utilizar el ABP en la estrategia NEW pretendemos facilitar la participación de los estudiantes adquisición, construcción y organización de su propio conocimiento (Santiago: 2005b), ya que, desde nuestro planteamiento, aprender es producto de la auto-organización y consiste en crear

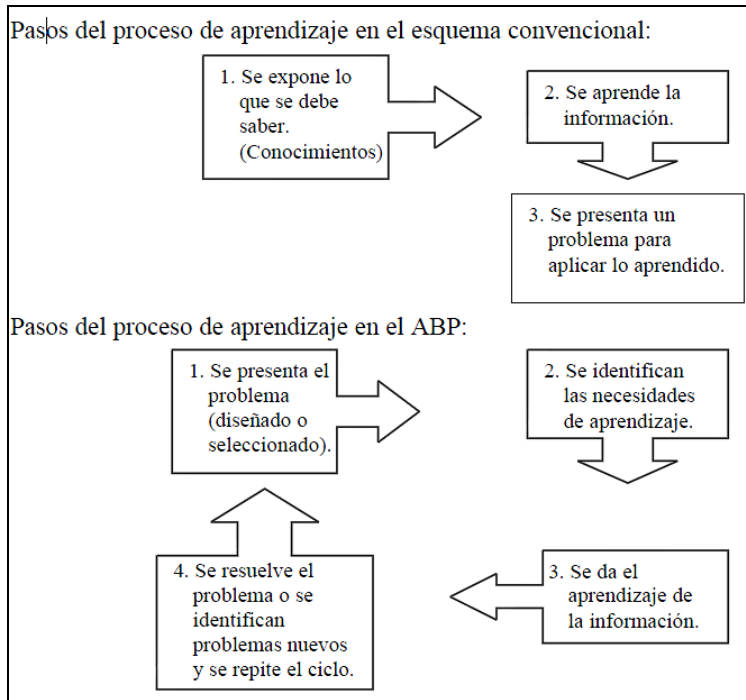


FIGURA 1. Comparación entre el proceso de aprendizaje de los MDT y el ABP del método NEW. Fuente: ITESM (2005, 8).

ideas propias (el conocimiento se construye). En consecuencia, el método NEW adapta la ABP para la resolución de “problemas” como una estrategia de trabajo a lo largo de un curso. El ABP sigue la siguiente secuencia: una primera fase en la que se presenta el problema y se identifican las necesidades de aprendizaje; luego se busca la información necesaria; y finalmente se regresa al problema para su resolución.

2.2.3. Construcción de secuencias de aprendizaje (Díaz-Barriga: 2014)

Según D’Hainaut (1985), citado por Díaz-Barriga (2014, 18), las secuencias de aprendizaje emanan de una nueva didáctica cuyo objetivo principal es generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajando situaciones reales teniendo en cuenta la variada complejidad de los mismos. En consecuencia, podemos decir que las secuencias de aprendizaje incorporan tanto la Problematicación como la estrategia ABP, configurando los elementos didácticos centrales del NEW.

Las secuencias de aprendizaje son un proceso de planificación dinámica, donde todos los elementos de una planeación se afectan entre sí (Díaz-Barriga: 2014, 11). Consisten en un proceso didáctico que asume las fases del ABP y está formada por una

serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden interno entre sí y que integran dos elementos que se realizan de manera conjunta: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades (Díaz-Barriga: 2014, 10). Dichas tareas son:

- a) Actividades de apertura. El primer paso es elegir un tema a trabajar por parte de los alumnos/as que puede ser un problema de la realidad o bien una pregunta que parta de interrogantes significativos para los estudiantes. En función de ello se concretan y diseñan las siguientes actividades para crear un ambiente de aprendizaje: los objetivos de aprendizaje a alcanzar; la duración de la tarea; los resultados que se esperan obtener en los alumnos/as; y las acciones de evaluación. En esta fase el profesor debe observar los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos/as en su trabajo y detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje reorganizando el avance de las tareas. Los resultados de la actividad de aprendizaje son los productos, trabajos o tareas que el alumno/a ha realizado y constituyen los elementos de su evaluación. De esta manera, como se apuntó anteriormente, la construcción de una secuencia de aprendizaje y su evaluación son aspectos que van de la mano y se influyen mutuamente.
- b) Actividades de desarrollo. Estas actividades consisten en aportar nueva información que conecte o interaccione con los conocimientos previos de los estudiantes (entre otros los adquiridos en las actividades de apertura). La fuente de esas nuevas ideas suele ser el profesor a partir de la exposición de contenidos sobre los principales conceptos y teorías; o del planteamiento de determinadas preguntas guía.
- c) Actividades de cierre. Estas tareas finales consisten en mostrar el aprendizaje alcanzado por los alumnos/as. Para ello se diseñan actividades que integren el conjunto de tareas realizadas en el proceso del aprendizaje que han llevado a cabo, desde las propuestas o conocimientos iniciales, las reestructuraciones de la información debidas a las aportaciones de ideas adicionales, o algún tipo de conclusión final que refleje los resultados del aprendizaje obtenido (como enumerar determinadas preguntas sobre los contenidos, diseñar esquemas conceptuales sobre aquellos, o llevar a cabo ejercicios que impliquen emplear información en la resolución de situaciones específicas).

3. EL MÉTODO NEW APLICADO A LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA DE EUROPA

Cuando en el curso 2014/15 asumí la docencia de nuevas asignaturas de carácter descriptivo, vi la oportunidad de introducir cambios en la metodología y la estrategia docente y poner en práctica el nuevo planteamiento NEW. La asignatura escogida fue

Geografía de Europa del primer curso del Grado en Geografía y Gestión del Territorio. Los principales elementos a destacar de la guía docente de la asignatura elaborados bajo esa estrategia son los siguientes.

3.1. Objetivos

El objetivo principal de la asignatura es “Autoaprender Geografía de Europa en 60 ideas” (centrado por tanto en el aprendizaje autónomo). De esta forma se facilita el paso de una docencia basada en la enseñanza y el profesor (MDT) a una docencia enfocada en el aprendizaje y el estudiante (NEW). Ese objetivo conlleva un doble aspecto:

- a) De carácter científico-técnico (“qué”, contenidos): aprender 60 ideas básicas o principales sobre Geografía de Europa (el número de 60 es un objetivo ideal, se presupone la capacidad de aprender 1 idea por cada 1 hora de clase que tiene el cuatrimestre).
- b) De tipo competencial (“cómo”, procesos): “aprender a aprender”, desarrollo de capacidades emprendedoras como iniciativa, creatividad, innovación, resolución de problemas, toma de decisiones, asunción de riesgos, uso de TIC e idiomas, etc.

Mediante el NEW se pretende que los alumnos/as adquieran un conjunto de competencias y habilidades cognitivas esenciales con el objetivo de que sean capaces de aprender por sí mismos (autoaprendizaje) y construir su propio conocimiento. Dichas competencias son: organización y planificación de las tareas; identificación y uso de aprendizajes previos; pensamiento analítico (búsqueda y análisis de fuentes de información, identificación de las claves de los temas y de diversas posturas sobre los mismos); identificación del problema (cuáles son las preguntas claves o asuntos fundamentales); y pensamiento crítico (opinión y postura propia ante el tema argumentada o justificada).

3.2. Bloques y temario

De partida en el programa no se especifican bloques ni temas ya que, como estrategia didáctica basada en la problematización, la asignatura comienza planteando a los alumnos/as un primer problema (Figura 2), de forma que se explica con este ejercicio a los estudiantes la metodología que se va a seguir todo el curso.

Por tanto, la primera actividad/problema a resolver parte de una pregunta inicial: “¿qué tengo que aprender sobre la Geografía de Europa?”. Los alumnos/as tienen que elaborar su propia propuesta de programa de la asignatura en un formato reducido ya que tenían que definir sólo 3 elementos: objetivos, temario y bibliografía, y se les da unas indicaciones precisas para llevar a cabo esta tarea.



GEOGRAFÍA DE EUROPA - Grupo A
TAREA. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE PROGRAMA DE LA ASIGNATURA
Prof. Ángel Luis LUCENDO MONEDERO
Dº de Geografía Física y Análisis geográfico Regional
Grado Geografía y GT - Facultad de Geografía e Historia.

LA PRÁCTICA CONSISTE EN LA ELABORACIÓN DEL TEMARIO DETALLADO, OBJETIVOS Y BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.

SUGERENCIA/RECOMENDACIÓN:

- Consultar vía internet los programas de otras asignaturas similares en otras universidades españolas o extranjeras.
- Esta actividad deberá contener los siguientes apartados:
 - Objetivos de la asignatura.
 - Temario detallado. Identificar los contenidos de estudio de la asignatura organizados en bloques temáticos, especificando los subtemas que son relevantes.
 - Bibliografía básica para cada bloque/tema..
 - Indicar cuales han sido las diferentes Guías docentes de otras universidades y/o manuales consultados para realizar la práctica.

FIGURA 2. Tarea para la delimitación de los contenidos básicos y el diseño de un programa de la asignatura abreviado. Fuente: elaboración propia.

3.3. Metodología del curso

Se basa en la realización de actividades semanales o quincenales que conllevan la solución de problemas (problematización como estrategia didáctica y ABP). Dichos problemas se estructuraban en distintas tareas que los alumnos/as tienen que resolver individualmente de acuerdo con la metodología y estructura de las secuencias de aprendizaje. Algunos de los tipos de actividades desarrolladas serían las siguientes:

3.3.1 Actividades de apertura

El objetivo de esta actividad inicial es que los estudiantes seleccionen el contenido de cada tema (del temario de la asignatura resultante de la primera actividad) elaborando un dossier del mismo a partir de un Protocolo de Trabajo autónomo. Dicho protocolo es un conjunto de indicaciones que detallan los procesos propios de cada tarea a realizar por los alumnos/as (Crispín: 2011, 55) que están directamente relacionadas con los objetivos de aprendizaje (conocimientos, competencias y habilidades) y que contemplan: i) la temporalización de la actividad (horas de trabajo en el aula y fuera del ella, exposición por

parte del profesor o de los alumnos); y ii) las fases de trabajo: documentación o búsqueda de información; lectura, procesamiento y extracción de información (puesto que como indica Chan –2006, 3– la lectura puede ser una estrategia muy útil para la adquisición de conocimientos); y construcción (organización y elaboración) del conocimiento.

3.3.2. Actividades de desarrollo

Una vez que los estudiantes tienen una serie de conocimientos previos sobre los contenidos de cada tema adquiridos en las actividades de apertura, el profesor propone en el aula cuáles podían ser los principales contenidos de cada tema de dos formas (Figura 3): i) enumerando dichos contenidos mediante epígrafes no organizados extraídos de las fuentes bibliográficas consultadas o de los programas de las asignaturas de Geografía de Europa en otras universidades; ii) a partir de nubes de palabras con los principales conceptos de cada tema. De esta manera los alumnos/as comparaban su trabajo previo con esta nueva información y pueden reorganizar o reestructurar su propuesta de contenidos.

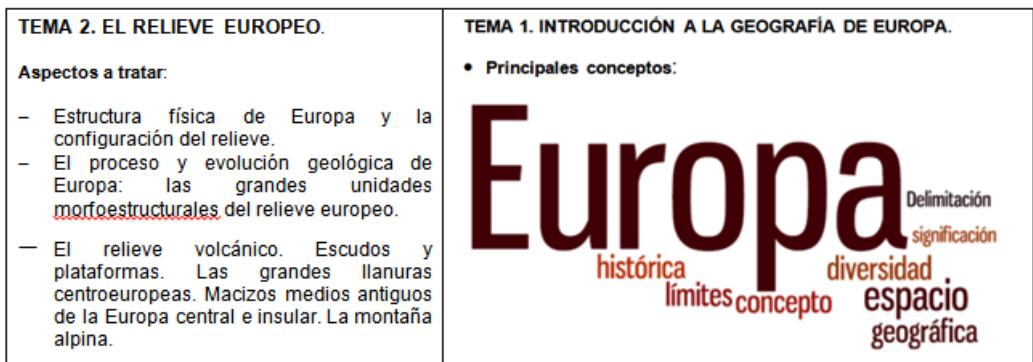


FIGURA 3. Ejemplos de actividades de desarrollo. Fuente: elaboración propia.

3.3.3. Actividades de cierre y de Evaluación

Se diseñaron 3 tareas para esta fase del aprendizaje final: i) semanalmente, los alumnos/as debían elaborar y entregar (en plazo fijado) una Ficha Semanal de Metas (Figura 4). Dicha ficha debía recoger una serie de contenidos de cada tema: fuentes bibliográficas consultadas (al menos 3), 3 ideas principales, 3 ideas secundarias, un esquema o resumen y, si era posible, alguna imagen. Se hacía hincapié en la importancia de que el alumno/a redactara estas fichas de acuerdo a su interpretación sobre lo que él/ella considerase “principal” y/o “secundario” y, de esta forma, evitase copiar textualmente lo que había visto en las fuentes; ii) al finalizar cada tarea semanal (o quincenal), se hacía una pequeña prueba por escrito en el aula que consistía en unas preguntas (no más de 5)

sobre cada tema (Figura 5). Los alumnos/as podían hacer la prueba con los materiales que había elaborado de cada tema, ya que la respuesta no era directa (la solución implicaba conectar o interrelacionar la información obtenida). Con ello se pretendía evaluar (y mostrar a los estudiantes) hasta qué punto la recopilación, organización y elaboración de contenidos no implicaban por sí sólo aprender; y iii) al terminar el curso debían entregar un Cuadrante de Ideas Principales. Este documento debía recoger todas las ideas principales, organizadas por semana, que cada estudiante había elaborado durante el cuatrimestre, es decir, las 60 ideas para (auto)aprender Geografía de Europa.

TAREA SEMANAL:	TEMA 2. EL RELIEVE EUROPEO
FUENTES	http://geografia.laguia2000.com/relieve/el-relieve-de-europa http://www.catedu.es/geografos/index.php?option=com_content&view=article&id=323-09-el-relieve-europeo-tema&catid=15:libro-del-alumno&Itemid=165 http://enciclopedia.us.es/index.php/Relieve_de_Europa AZCÁRATE, M ^a V. y SÁNCHEZ, J. (2013): Geografía de Europa, UNED, Madrid. LÓPEZ PALOMEQUE, F. (Coord.) (2000): Geografía de Europa. Ariel, Barcelona.
PRINCIPAL ES IDEAS	Configuración Formación y evolución Principales unidades
RESUMEN DE LAS PRINCIPAL ES IDEAS	<ul style="list-style-type: none"> • Configuración: El continente europeo se caracteriza por tener una superficie (10,5 millones de km²) y una altura media (350m) muy reducida, en la cual 2/3 de su extensión no supera los 200m sobre el nivel del mar. El perfil de su costa (43.000km) está muy articulado, con numerosas penínsulas. Presenta un relieve simple, en el cual todo se organiza en torno a una gran llanura central que está rodeada de regiones montañosas y mares. Sus principales relieves tienen orientación este-oeste, con lo cual la influencia climática-marítima se ve favorecida. La combinación de montañas y llanuras dan al territorio una variedad ecológica muy valiosa. El relieve europeo está muy fragmentado y compartimentado debido a los movimientos de la corteza terrestre que se han dado durante millones de años. • Formación y Evolución: La disposición del relieve europeo actual, es el resultado de cuatro ciclos orogénicos, que permiten diferenciar una Europa septentrional, antigua y rígida; con una Europa meridional más joven y con importante sismicidad. <ul style="list-style-type: none"> ○ Precámbrico: Los territorios más antiguos y estables se localizan en las regiones septentrionales. Su estructura se basa en grandes anticlises y sinclises. Se diferencian el escudo fennoscandinavo y ucraniano. Este zócalo, está formado por rocas magmáticas (granitos) y metamórficas (gneiss). Su antigüedad ronda los 2,6 mil millones de años. Predominan las formas suaves, redondeadas y los materiales duros. Pertenecen a este conjunto las regiones de Escocia, el escudo escandinavo y la gran llanura rusa. ○ Paleozoico: La erosión actúa sobre los escudos y da lugar a dos ciclos orogénicos. El caledoniano (450M años), donde se pliegan los sedimentos depositados en un geosinclinal situado al oeste del escudo báltico. Se formó un orógeno que se extendía en sentido NE-SW, y que dio lugar a los relieves de Europa atlántica noroccidental; y el hercíniano (250M de años), que configuró una nueva orla de orógenos. La mayor parte del

FIGURA 4. Ejemplo de una parte de la Ficha semanal de metas con las fases de trabajo realizada por un alumno/a. Fuente: elaboración propia.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. Señala las ideas más relevantes del relieve europeo.
2. De las siguientes figuras indica:
 - Era.
 - Periodo geológico.
 - Relieves que surgen.
 - Causas.



FIGURA 5. Ejemplo de prueba por escrito semanal para la evaluación del aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

3.4. Actividades académicas de evaluación

Aunque en el apartado anterior se ha hablado de las formas de evaluación, en este epígrafe enumeraremos todas las actividades empleadas y su peso en la calificación final:

- a) Evaluación continua mediante las Fichas Semanales de Metas y el Cuadrante de Principales Ideas. Supuso hasta un 50% de la nota final.
- b) Exposiciones en clase: correspondía con el 20% de la nota final.
- c) Una Prueba Final por Escrito sobre un tema de Geografía de Europa. Suponía hasta un 20% de la nota final.

De acuerdo con los dos aspectos programados en los objetivos del programa de la asignatura de Geografía de Europa, las actividades a) y b) nos permitieron evaluar, fundamentalmente, el nivel de conocimientos científicos adquiridos por los alumnos/as. Por su parte, la prueba final se hizo con el uso de un ordenador personal (con conexión a internet) y alumnos/as podían consultar todos los materiales que había elaborado durante el cuatrimestre. Este ejercicio versó sobre un tema de Geografía de Europa no tratado por los alumnos/as durante el curso y se diseñó como una prueba similar a las Fichas semanales de Metas en cuanto a las tareas a realizar (documentación o búsqueda de información; lectura y extracción de información; y construcción del conocimiento propio). Sin embargo, cada una de las preguntas (se plantearon 5) estaban pensadas, además, para que nos permitieran evaluar las principales competencias entrenadas por los alumnos/as durante el curso: organización de la información, aprendizajes previos, pensamiento analítico, identificación del problema y pensamiento crítico. Para calificar de una forma objetiva y cuantitativa el avance logrado por los alumnos/as en las competencias establecimos una puntuación de 1 (Muy bajo) a 4 (Muy alto) de acuerdo con los 4 niveles que propone Cuevas et al. (2015, 91). Creímos conveniente este método porque reunía diversos requisitos entre los que destacamos: señala los criterios a medir para documentar el desempeño del estudiante; cuantifica los niveles de logro alcanzados; evita la subjetividad en el proceso de evaluación; y se puede emplear en distintos momentos de la evaluación, trátase de procesos o productos terminados (Cuevas et al.: 2015, 102).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para evaluar los resultados de la experiencia NEW y poder señalar algunas evidencias sobre los aspectos positivos y/o negativos en este proceso de aprendizaje debemos analizar los logros de nuestros alumnos, es decir, sus calificaciones parciales y finales. En primer lugar, el 94,2% de los alumnos/as realizaron los trabajos de las Fichas Semanales

de Metas, lo cual parece mostrar, por un lado, que el NEW favorece y estimula la continuidad de los alumnos/as en su aprendizaje; y, por otro, que éste se muestra como un proceso del que aquellos van obteniendo resultados concretos semana a semana, y no mediante el reflejo de una calificación única en un examen final. Sin embargo, si calculamos la nota media final de los estudiantes en estas actividades semanales, el estadístico refleja una puntuación de 5,2 sobre 8, lo que muestra que han alcanzado el 65% de los conocimientos científico-técnico totales, lo cual parece indicar que se deben mejorar algunos procedimientos en el NEW que permitan un mayor aprendizaje de contenidos sobre la materia.

Esta misma conclusión se dedujo del análisis de los resultados de las pruebas sobre cada tema que, como se recordará, se realizaban como actividades de cierre para evaluar el aprendizaje parcial. Estos ejercicios consistían en unas pequeñas preguntas sobre los contenidos trabajados con las fichas. Los resultados fueron deficientes, ya que cerca del 75% de los alumnos/as fueron incapaces de responder correctamente a las preguntas. La explicación de ello se debe a que, aunque los estudiantes podían consultar los materiales que habían obtenido y elaborado personalmente, las preguntas implican un pensamiento complejo (relacionar los contenidos de los temas), lo que, a su vez, requiere de cierto detalle en su respuesta y probablemente cierto tiempo para pensar y reflexionar. Habitualmente a este tipo de preguntas se les llama preguntas abiertas y permiten una construcción personal de la información, lo cual puede generar mayor discusión y cuestionamientos (López: 2012, 49). Los bajos resultados alcanzados en estas pruebas parecían sugerir que las actividades del NEW implican que los estudiantes realizan mucho trabajo (las fichas) pero poca reflexión sobre los contenidos, poco aprendizaje. Lógicamente, a partir de las primeras pruebas, esta debilidad se corrigió y estas actividades de cierre se desarrollaron no como ejercicios, sino como clases en las que se discutían y se resolvían esas preguntas entre todos los alumnos/as con ayuda de profesor. De esta manera se conseguían los dos objetivos de carácter científico-técnicos: obtener información selectiva y básica y aprender a relacionar los conocimientos.

Por su parte, los resultados de la Prueba Final arrojan conclusiones positivas del método NEW en el ámbito de las competencias y el desarrollo de capacidades emprendedoras alcanzadas por los alumnos/as. En primer lugar, el resultado medio de los estudiantes fue de 1,4 sobre 2 (un 70%), con un 61% de estudiantes por encima de 1 (Figura 6), lo que nos permite concluir que los mayor parte de alumnos/as han alcanzado con la metodología NEW un nivel alto en adquisición de competencias.

Esos logros se corroboran con los resultados de un cuestionario sobre las competencias que habían empleado en los trabajos semanales y que se realizó a los alumnos/as junto con la Prueba Final. Se pidió a los alumnos/as que evaluaran 2 aspectos: i) el grado de mejora en el uso de la competencia; y ii) el grado de dificultad de la competencia para

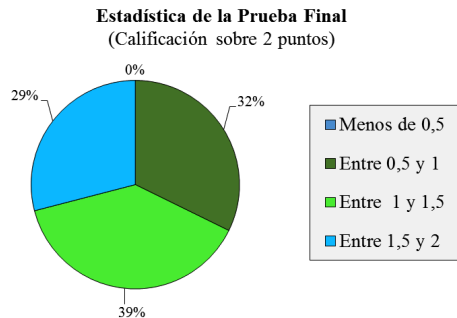


FIGURA 6. Calificaciones de la Prueba final. Elaboración propia.

el alumno/a. Tenían que valorar cada competencia entre 1 (Nada) y 10 (Mucho), siendo 5 = Igual (ni mejora ni dificultad). Las competencias a evaluar fueron: Organización, Planificación, Continuidad, Uso de Informática, Uso de Idiomas, Comunicación (en la exposiciones en el aula), Aprendizaje autónomo, Adaptación y flexibilidad, Automotivación, Creatividad, Análisis de problemas, Síntesis, Búsqueda de información, Presentación de ideas, Toma de decisiones y Resolución de problemas. Como se puede suponer, el análisis estadístico de estos datos es amplio y supone un trabajo aparte por lo que solo resaltaré algunos resultados del grupo de alumnos/as en conjunto en relación a la aplicación del método NEW. Lo más llamativo es que mientras el 83,5% de los estudiantes valoraron con 7 o más sobre 10 su grado de mejora en las competencias señaladas (la media fue de 8,3 en mejora global), el mismo porcentaje de alumnos/as respondió que la dificultad para desarrollar las competencias señaladas es menor de 7 (la dificultad media total fue de 3,1). En otras palabras, según ellos/as, han mejorado mucho pero sin mucho esfuerzo puesto que para el 93% de los estudiantes fue mayor el nivel de mejora que el de dificultad.

De todas las competencias que se preguntaron destacaré el Uso de Informática como algo fundamental y muy positivo en el desarrollo del NEW. De acuerdo con las recomendaciones de la Unión Europea el trabajo emprendedor demanda el uso de la TICs básicas, por lo que una de las competencias a emplear y mejorar fue el uso de ordenadores e internet como herramientas de trabajo básico para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (European Parliament and the Council: 2006).

Para terminar los aspectos evaluadores, ¿qué podemos concluir de la evaluación o nota final de los estudiantes? ¿Realmente los alumnos/as han tenido la nota que corresponde a su aprendizaje o a su esfuerzo? El resumen de las notas finales alcanzadas por los estudiantes se recoge en las figuras 7.a y 7.b. De los 36 alumnos/as matriculados, un

20,5% no se evaluó en la convocatoria de junio. De los que siguieron el curso y acabaron presentándose a la Prueba Final, el 100% superó la asignatura. Sólo 3 estudiantes no aprobaron: 1 por abandono del curso y 2 por no presentar todos los trabajos semanales. La nota media final de los alumnos/as fue un notable alto (8 puntos) lo que refleja como conclusión que la experiencia NEW se muestra como un método alternativo a los MDT no sólo por los resultados, sino porque permite desarrollar un sistema más completo para evaluar todos los aspectos formativos de los alumnos: los aprendizajes, el rendimiento y el desarrollo de las capacidades de los alumnos/as a lo largo del curso.

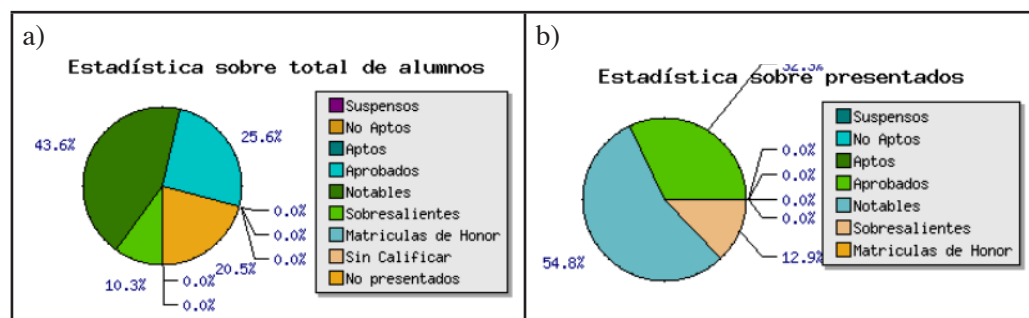


FIGURA 7. Calificaciones finales de los alumnos/as por tipo de nota. Elaboración propia.

En relación a la dialéctica entre la eficacia de los MDT y los métodos alternativos que deben emplearse en asignaturas descriptivas, es decir, si debe prevalecer el aprendizaje de los contenidos (el qué) o el de las competencias (el cómo), Stodolsky (1991), citado por Bolívar (2005, 17), aporta un punto de vista aplicado en el NEW: la naturaleza de los contenidos (el qué) determina la práctica docente (el cómo) en el diseño y desarrollo curricular. En este sentido, no debemos preocuparnos sólo por la adquisición de saberes/ conocimientos por parte de los alumnos/as, sino también de qué competencias aplican y qué habilidades aprenden, porque al final no hay lo uno sin lo otro. Las asignaturas descriptivas dificultan por su naturaleza, la de sus contenidos y la de su tradición didáctica, el uso de métodos alternativos a los MDT por lo que demandan a los profesores que las imparten investigar cómo desarrollar una nueva didáctica específica.

Ello implica “inventar” e innovar con diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija. De ahí que Fernández y Gurevich (2007, 6) señalen que la innovación en el campo de la Didáctica de la Geografía implica preguntarnos sobre los saberes que se ponen en juego para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos; y que la reflexión sobre el conocimiento geográfico sea indispensable para construir propuestas de enseñanza fundamentada. Somos los docentes

los que debemos realizar el esfuerzo de cambiar, de aprender a enseñar de otra manera puesto que en el escenario actual, surgen diferentes retos y oportunidades a los que la educación debe enfrentarse (Echegaray: 2014). Es tarea de todo profesor repensar y transformar su materia (qué-contenidos) desde una perspectiva didáctica, en formas de conocimiento (cómo-práctica docente) que sean apropiadas para los estudiantes y las tareas docentes (Grossman, Wilson y Shulman: 1989, citado por Bolívar: 2005, 15). Por tanto, más allá de las dialécticas sobre métodos docentes, el reto de los grados y los postgrados consiste en ser instrumentos para lograr la empleabilidad de los estudiantes, por lo que se ha de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la adquisición por parte de los estudiantes tanto de contenidos como de habilidades y actitudes (Zúñiga y Pueyo: 2013).

5. REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Acevedo, J. 2009. "Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), pp. 21-46.
- Baylina, M., y Prats, M., 2002. "Enseñar Europa. Un estímulo para la renovación de la Geografía Regional". *Boletín de la AGE*, núm. 33, pp. 51-64.
- Bolívar, A., 2005. "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, núm. 9 (2), pp. 1-39.
- Chan, M. E., 2006. *Algunas ideas para el diseño de las actividades de aprendizaje*. [En línea]. Disponible en: http://profordems.uapuaz.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/08/010_ideas_chan.pdf [Último acceso 2 marzo 2015].
- Comisión Europea, 2014. *Educación en emprendimiento. Guía del educador*. Bruselas: Dirección General de Empresa e Industria.
- Crispín Bernardo, M. L. (coord.), 2011. *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana: AC. Edición electrónica. [En línea]. Disponible en: <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf> [Último acceso 12 diciembre 2014].
- De Cos, O. y Reques, P., 2010. "Espacio Europeo de Educación Superior y Geografía: la importancia de la formación en competencias y la empleabilidad". *Boletín de la AGE*, num. 58, pp. 405-427.
- Cuevas Navas, J. L. et al., 2015. *Guía para el registro, evaluación y seguimiento de las competencias genéricas*. Consejo para la evaluación de la Educación del tipo Medio Superior. [En línea]. Disponible en: http://denms.uaemex.mx/sition/pdfs/guia_copeems.pdf [Último acceso 21 mayo 2015].

- Delgado, O., Murcia, D. y Díaz, H., 1999. *Geografía Escolar: discursos dominantes, discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz-Barriga, A., 2013. “Secuencias de aprendizaje ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?” *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, núm. 17 (3), pp. 11-33.
- Díaz-Barriga, A., 2014. “Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias”. *Perfiles Educativos*, núm. XXXVI (143), pp. 142-162.
- D’Hainaut, L., 1985. *Objetivos didácticos y programación. Análisis y construcción de currículums, programas de educación objetivos operativos y situaciones didácticas*. Barcelona: Oikos Tau.
- Echegaray, J. P., 2014. “¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico”. *Caracciolos*, núm. 2(1), pp. 1-21.
- Esparcia, J. y Sánchez, D., 2012. “De la teoría a la práctica. El proceso de diseño e implantación de los grados de Geografía en las universidades españolas”. *Boletín de la AGE*, núm. 58, pp. 405-427.
- European Parliament and The Council. 2006. Recommendation 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, A., 2006. “Metodologías activas para la formación de competencias”. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, núm. 24, pp. 35-56.
- Fernández, M. y Gurevich, R. (coord.), 2007. *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos, p.1-36.
- Ferra, M. P. (2013). “La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los docentes”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* núm. 17(3), pp. 57-72.
- García, J. (coord.), 2008. *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S., 1989. “Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching”, en M. C. Reynolds (ed.), *Knowledge base for beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 23-36. Edic. cast.: Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.
- Hernández, F., Rosario, P. y Cuesta, J. D., 2010. “A self-regulated learning intervention programme: Impact on university students”. *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 317-318.

- ITESM. 2005. “El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica”. En Jornadas Internacionales de Formación del Profesorado en Enseñanza Virtual, Universidad de Cádiz. [En línea]. Disponible en: <http://www2.uca.es/ordenacion/formacion/docs/jifpev4-documentacion.pdf> [Último acceso 25 septiembre 2014].
- López, G., 2012. “Pensamiento crítico en el aula”. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, núm. 37(22), pp. 41-60.
- Lossio, O., Panigo, M. y Ferrero, L., 2013. “¿Cómo enseña una profesora memorable de geografía a pensar críticamente?” *Revista GeoGraphos*. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, núm. 4 (32), 19-33. [En línea]. Disponible en: <http://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/oscar-lossio.pdf?noCache=1355499035746> [Último acceso 29 mayo 2015].
- Meirieu, P., 2002. *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Morín, E., 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Palma M., 2011. “Un nuevo modelo para la formación universitaria: ¿Por qué y para qué?” *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, núm. 187 (Extra 3), pp. 77-81.
- Pérez, C. et al., 2002. “Dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la geografía escolar”. *Didáctica de la Geografía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, pp. 54-61.
- Rasheed H. S., 2000. Developing Entrepreneurial Potencial in Youth of Entrepreneurial Education and Venture Creation. [En línea]. Disponible en <http://www.usasbe.org/knowledge/proceedings/2001/063.pdf> [Último acceso 22 junio 2015].
- Rodríguez, A., 2000. *Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Santafé de Bogotá, Colombia: Impresión Tercer Mundo Editores, 154 p.
- Salmerón-Pérez, H. y Gutiérrez-Braojos, C., 2012. “La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos”. Editorial Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, núm. 16(1), pp. 1-9.
- Sánchez, C. H., 2007. “Estrategias metodológicas para desarrollar competencias y abordar los nuevos desafíos en la docencia”, en R.M. Ávila et al.: *Las competencias profesionales para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 141-148.
- Santiago, J. A. 2005(a). “La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela”. *GeoCrítica*, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. X, num. 608, Universidad de Barcelona.

- Santiago, J. A., 2005(b). “Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global”. *Histodidáctica: didáctica de las Ciencias Sociales*. [En línea]. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf [Último acceso 8 mayo 2015].
- Santiago, J. A., 2006. “Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela”. *Geoenseñanza*, núm. 11(2), pp. 145-162.
- Shulman, L. S., 1999. “Taking teaching seriously”. *Change*, 31 (4), 11-17.
- Sobrado, L. y Fernández, E., 2010. “Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos”. *Educación XXI*. núm. 13, 15-38.
- Stodolsky, S. S. 1991. *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- 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*, Universidad de Murcia, pp. 17-36.
- Zúñiga, M. y Pueyo, A., 2013. “Innovaciones didácticas y metodológicas para la enseñanza de la Geografía universitaria”, en, R. M. González et al. coords. *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Institución Fernando el Católico, pp. 361-371.