

Las salidas de campo en la docencia de la Geografía Humana: uso de los desafíos urbanos en itinerarios didácticos co-elaborados por el alumnado

Field Trips and teaching of Human Geography: urban challenges in didactic itineraries co-elaborated by the students

David Sánchez Benítez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9581-2981>

Universidad de Sevilla

Departamento de Geografía Humana

dsanchez5@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.121>

Pp.: 2123-2138



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Resumen

Se presenta en este texto una experiencia de innovación docente dentro de los CIMA (Ciclos de Mejora en el Aula) desarrollada en la REFID (Red de Formación e Innovación Docente) de la Universidad de Sevilla durante el primer cuatrimestre del curso 2021/2022. La innovación se centró en la co-elaboración del itinerario de la salida de campo de la asignatura *Geografía Humana* de primero de Grado en Geografía y Gestión del Territorio. Con el alumnado como centro del aprendizaje, y a partir del planteamiento de un problema, localizaron y propusieron soluciones para los desafíos urbanos presentes en barrios del casco histórico de Sevilla.

Palabras clave: Geografía humana, grado en geografía y gestión del territorio, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, salida de campo.

Abstract

This text presents a teaching innovation experience within an improvement cycle in classroom (ICIC) in the University of Seville during the first semester of the academic year 2021/2022. The innovation focused on the co-elaboration of the itinerary of the field trip of the subject Human Geography of the first degree in Geography and Land Management. With students as the center of learning and based on a problem, they located and proposed solutions for the urban challenges present in neighborhoods of the historic center of Seville.

Keywords: Human geography, degree in geography and land management, higher education, teacher professional development, field trips.



Introducción

La presente experiencia educativa forma parte de los Ciclos de Mejora en el Aula (CIMA) (Delord, Hamed y otros, 2020) desarrollada en la Red de Formación e Innovación Docente (REFID) de la Universidad de Sevilla durante el primer cuatrimestre del curso 2021/2022. La asignatura en la que se llevó a cabo se denomina *Geografía Humana*. Se trata de una asignatura obligatoria de 6 créditos del primer cuatrimestre de primer curso del Grado en Geografía y Gestión del Territorio. El CIMA se llevó a cabo en el grupo de tarde con horario de clase los lunes y martes de 17.00 a 18.30 horas. En el grupo estaban matriculados 27 alumnos, aunque durante la aplicación de la innovación docente se produjeron numerosas altas y bajas, al ser una asignatura de primer curso y realizarse durante las primeras semanas del mismo. Hay que destacar el porcentaje de alumnado *Erasmus* en el grupo, un 40 %, mucho mayor del esperado y del usual en otros cursos.

Desde el punto de vista de la asignatura escogida, no se mantiene una conexión con el CIMA inmediatamente anterior, pero se pueden destacar dos importantes conexiones con lo experimentado en la REFID hasta este momento. Por un lado, la asignatura *Geografía Humana* fue objeto del CIMA elaborado en el curso 2018/2019. El ciclo se basó en una experiencia centrada en el aprendizaje basado en retos para uno de los bloques de la asignatura. En esta ocasión, se amplió la citada experiencia a los créditos de campo de la asignatura y los contenidos relacionados con la Geografía Urbana. Por otro lado, y teniendo en cuenta que al realizarse el CIMA inmediatamente anterior (curso 2019/2020) en el cuatrimestre del confinamiento, buena parte de las dificultades encontradas tuvieron que ver con la adaptación al entorno virtual obligada por el estado de alarma y el desigual trabajo en los grupos en ese medio. Por ello, se pretendía en la experiencia de este curso aprovechar lo aprendido y continuar desarrollando parte del trabajo en grupo de manera virtual como parte del aprendizaje del alumnado, manteniendo la opción de presentar el resultado final de la experiencia de manera virtual si la situación sanitaria así lo requería.

Por último, se mantienen los principios básicos de CIMA anteriores relacionados con el aprendizaje autónomo a partir de retos y problemas y el trabajo colaborativo.

Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos y problemas clave

Para llevar a cabo el ciclo de mejora se realizó una revisión y reorganización de los contenidos del Bloque III (*La Geografía Humana aplicada*),



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

especialmente del Tema 7 (*La Geografía Humana y el planeamiento espacial y sectorial*), alimentándolos de contenidos del primer bloque de la asignatura, y más concretamente del tema 2 (*La Geografía Humana como estudio de sistemas territoriales* en su apartado de delimitación del fenómeno urbano) y del Tema 3 (*Población, sociedad y cultura*) en sus contenidos más cercanos a la Geografía Urbana (procesos de urbanización, grandes desafíos urbanos, desigualdades y desequilibrios en el mundo actual) y de todos los relacionados con la salida de campo (más de tipo procedimental y actitudinal). Respecto a estos últimos contenidos, se trata de iniciar al alumnado en el trabajo de herramientas que profundizarán en la asignatura de segundo cuatrimestre *Taller de Geografía Humana*. Con todo ello, se generó el mapa de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con aquellos estructurantes u organizadores destacados en rojo (figura 1).

Se consideraron contenidos esenciales los relacionados con la búsqueda de información y el acercamiento crítico a las fuentes utilizando un punto de vista académico. Al tratarse de una asignatura del primer cuatrimestre de primero es necesario comenzar a derribar estereotipos y malos hábitos de etapas formativas anteriores para, como ya se ha comentado, allanar el camino a la asignatura impartida en el segundo cuatrimestre (*Taller Práctico de Geografía Humana*) en el que continuarán con el uso de estas herramientas y trabajando con diferentes fuentes de información geográfica que de forma recurrente van a emplear en su desempeño profesional (González, 2019).

En cuanto a los contenidos conceptuales se consideraron también relevantes los relacionados con los desafíos actuales a los que se enfrenta el fenómeno urbano, que pueden ayudarlos a redefinir la idea que tienen de la Geografía tras su ingreso en el grado. Lo mismo ocurriría con la relación que tienen esos desafíos con los habitantes de esos espacios y el propio alumnado, a través de conceptos como la identidad urbana y la participación de los habitantes de la ciudad en lo que ocurre en su entorno más próximo. Estaríamos así acercándonos a una idea de la Geografía más participativa, crítica y de intervención y no solo analítica o descriptiva.

Contenidos de segundo orden son la mayoría de los conceptuales del esquema, que serían más asequibles para el alumnado y fáciles de aprender de forma autónoma o en asignaturas más centradas en diferentes ramas de la Geografía Humana impartidas por el Departamento en cursos más avanzados.





Figura 1. Mapa de contenidos.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Modelo metodológico posible y secuencia de actividades

En el programa de la asignatura vigente la metodología de enseñanza-aprendizaje está basada en clases teóricas mediante sesiones académicas, clases prácticas desarrolladas en el aula y seminarios, exposiciones y debates. La salida de campo prevista al final del cuatrimestre sirve para comprobar *in situ* las distintas cuestiones teóricas y casos prácticos previamente abordados en la asignatura. De esta manera, en anteriores cursos, se ha seguido esa metodología, y la salida de campo mantenía la estructura de una clase magistral con la diferencia de que se realizaba en el exterior para desarrollar sobre el terreno ciertos contenidos teóricos repasados en el aula.

Para cambiar esta situación, el modelo metodológico posible que se planteó para este CIMA incluía la salida de campo ya que, además, esta reúne tres características clave. Es una actividad que tiene lugar fuera del aula, tiene un fin educativo y genera experiencia en el alumnado (Aguilera, 2018). A esta elección se sumó la de los contenidos de la salida, el análisis en geografía urbana, que se puede contemplar como una de las mejores oportunidades para desarrollar una salida de campo, de forma activa y no pasiva (Martínez-Hernández, Yuvero y otros, 2021).

Así, el modelo metodológico aplicado fue el basado en el *principio de investigación* en el que una pregunta o problema va conduciendo a los alumnos hacia la construcción del conocimiento, con el profesorado como guía, intentando diseñar un entorno de aprendizaje en la que se favorezca este más que con un profesor diciendo a los estudiantes lo que deben saber (Finkel, 2008). Además, el alumnado trabajó en un ámbito lo más próximo posible a su contexto e intereses aplicando ciertos contenidos de varios de los temas de la asignatura para ponerlos en relación con la salida de campo de la que los alumnos fueron protagonistas. Todo ello, desarrollado a lo largo de 18 horas presenciales de clase, trabajo autónomo y la citada salida de campo. El modelo se puede resumir de la siguiente manera: una activación de los conocimientos previos del alumnado conduce a la presentación de un problema, al que sigue una secuencia de actividades que los lleva a la adquisición de los nuevos conocimientos, que se presentan al resto de compañeros en la salida de campo.

Con más detalle, el CIMA comienza, con anterioridad a la presentación de la salida de campo, con una serie de actividades de calentamiento relacionadas con los contenidos de la Geografía Urbana y los principales desafíos a los que hacen frente las ciudades en la actualidad. En estas primeras sesiones se trata de activar sus conocimientos previos y la relación con el entorno urbano más cercano del alumnado. También se programa debatir sobre algunos de los desafíos urbanos más comunes a escala mundial, identificándolos tras el visionado de un documental que sirve, además, para realizar una actividad relacionada con la escritura de resúmenes.



Tras estas actividades se presenta la salida de campo y el problema de partida: *¿qué pasa con mi barrio?* El barrio de estudio pueden seleccionar los propios grupos para promover la mayor cercanía posible de sus integrantes a la zona, intentando siempre que cumplan una serie de características para evitar crear itinerarios imposibles de llevar a la práctica o problemas a la hora de la búsqueda de información. Se propone para ello como punto de partida el eje de expansión este de la ciudad de Sevilla, desde los límites del casco histórico hasta la Ronda del Tamarguillo. El problema, más cerrado, es *la caracterización e identificación de desafíos urbanos en el barrio escogido y la búsqueda de posibles soluciones*. Deben conformar grupos para los diferentes barrios para conseguir que el alumnado así distribuido dé voz a sus ideas, diga lo que piensa, escuche a los demás y se motive mediante la presencia del grupo (Bain, 2007).

Una vez presentado el problema que sirve de partida para dar contenido a la salida de campo, la secuencia de actividades y talleres (tabla 1) permite que cada grupo tenga herramientas para recoger información de diferentes fuentes (bibliográficas, hemerográficas, cartográficas, web del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico y materiales en la enseñanza virtual, etc.) incluido el trabajo de campo (observación directa, fotografías y entrevistas) para proporcionar experiencias y cercanía de los grupos a su pieza urbana de estudio (si la temporalización y la situación epidemiológica lo aconsejaba, una charla o debate de expertos podría sustituir este trabajo). Toda la información debe ser compartida por todos los grupos mediante la herramienta en línea *padlet* para favorecer el intercambio y el seguimiento del trabajo de cada grupo. Con esta información deben generar un guion de la salida de campo y una presentación (formato *power point* o similar) con la información necesaria para caracterizar la pieza urbana (origen, crecimiento, elementos patrimoniales, etc.) y para dar respuesta a la pregunta inicial (actualidad, desafíos del barrio y posibles soluciones), siempre destacando el componente social, el derecho a la vivienda y el derecho a la ciudad, aspectos que tienden a minimizarse en muchos trabajos de base patrimonial (Calle Vaquero, 2019). Los materiales generados pueden estar a disposición de todos los grupos en el curso en la enseñanza virtual y así utilizarlos durante la salida. Si se realizara de manera virtual, por la situación sanitaria o por alerta meteorológica, tendrían la presentación preparada. Si la situación lo permite, se visitan los barrios y podrán utilizar, de entre lo generado, los materiales que deseen (impresiones cartográficas, fotográficas, etc.). Se trata, por tanto, de un itinerario didáctico co-elaborado, algo arriesgado al tratarse de alumnado de primero, pero relevante a la hora de favorecer la co-responsabilidad en el aula (Garrido, Sánchez-del Árbol y otros, 2020). Además, durante la salida entrenan habilidades de comunicación para la presentación de los



contenidos. Los componentes del resto de los grupos deben seguir la presentación de cada barrio de manera individual con un cuaderno de campo entregado por el profesor con información a rellenar por barrio y en el que reflejan preguntas a realizar a cada grupo que presenta.

Tabla 1. Cronograma de actividades del CIMA

Fase del modelo	Sesión	Actividad	Descripción
Conocimientos previos	1 (1,5 h)	1	Entrega del cuestionario previo en el que se valora a través de diferentes niveles de aprendizaje para los contenidos seleccionados el nivel de partida del alumnado (ver tabla 2). Presentación de la estructura del ciclo en clase.
		2	Actividad preguntas cruzadas: <i>¿Qué saben sobre su ciudad? ¿Qué les interesa? ¿Y de su barrio?</i> Planteamientos de preguntas.
	2 (1,5 h)	1	Repaso y cruce de preguntas. Posibles agrupamientos.
		2	Desafíos a escala mundial. Visionado película <i>Urbanized</i> , elaboración de resumen en clase.
Establecimiento del problema y búsqueda de soluciones	3 (1,5 h)	1	Repaso película <i>Urbanized</i> , identificación de desafíos y debate.
		2	Búsqueda de desafíos en Sevilla (prensa) en pizarra interactiva padlet. Planteamiento del problema. Relación de las ideas y conocimientos ya adquiridos por el alumnado y sus emociones. Preparación de la salida de campo y presentación de materiales en la enseñanza virtual. Cierre de grupos.
	4 (1,5 h)	1	Taller de búsqueda bibliográfica y hemerográfica.
		2	Taller de búsqueda cartográfica y patrimonio.
	5 (1,5 h)	1	Trabajo de campo: actividad de micro entrevistas y elaboración de fichas para la observación directa.
Nuevos conocimientos	6 (3 h)	1	Sesión fuera del aula para el trabajo de campo. Puesta en común del material recopilado mediante la enseñanza virtual, <i>my maps</i> de <i>google</i> para el atlas fotográfico y catálogo patrimonial y herramienta <i>padlet</i> (audios y vídeos de entrevistas, referencias bibliográficas). Charla/debate de expertos.
	7 (7 h)	1	Salida de campo (presencial o virtual). Presentación por grupos de los materiales generados, problema y solución por barrio. Intervención y participación de todo el alumnado que quedarán reflejadas en el cuaderno de campo individual.
	8 (0,5 h)	1	Entrega del mismo cuestionario utilizado al comienzo para valorar los cambios en los conocimientos del alumnado, así como el diseñado para ayudar en la evaluación del modelo con las preguntas de la tabla 4 y el cuestionario C-RENOVES.
		2	Debate final.



En resumen, los pasos seguidos para, con la salida de campo como eje del CIMA, cambiar radicalmente la propuesta de cursos anteriores a una experiencia con el alumnado como centro, comienzan con el planteamiento de un problema inicial *qué pasa con mi barrio*. El alumnado, por grupos, va trabajando la respuesta, con el uso de diferentes fuentes y guiados por una secuencia de actividades que culmina con la salida de campo, en la que cada grupo es protagonista al exponer lo descubierto para cada barrio.

Cuestionario inicial-final

Se realizó un cuestionario inicial (tabla 2) relacionado con algunos de los contenidos de diferente tipología trabajados en el CIMA, prestando especial atención a los estructurantes. Con él se valoró, a través de diferentes niveles de aprendizaje, el nivel de partida del alumnado. Las preguntas del cuestionario eran de carácter abierto para reflejar en lo posible la diversidad del alumnado (recién llegado a la enseñanza universitaria y con una alta proporción de *Erasmus* de diferentes nacionalidades y titulaciones). Se pasó en la primera sesión para poder ajustar en lo posible las actividades a los resultados obtenidos y hacer hincapié en los contenidos en los que se observasen más dificultades en los cuestionarios. Se volvió a pasar el cuestionario al final de la experiencia para valorar los cambios en los conocimientos del alumnado.

Tabla 2. Preguntas cuestionario pre-post evaluación

Preguntas cuestionario pre-post evaluación
1. <i>¿Con qué asociarías las siglas PGOU?</i>
2. <i>¿Cómo definirías gentrificación?</i>
3. <i>Necesitas definir este concepto para un trabajo de la asignatura, ¿cómo y dónde buscarías la información?, ¿cómo reflejarías esas fuentes en el trabajo?</i>
4. <i>¿Cómo futuro profesional de la Geografía, a qué problemas crees que se enfrenta tu barrio?, ¿te ves actuando sobre alguno de ellos?</i>

Las respuestas a cada pregunta se clasificaron en 4 niveles posibles de conocimiento (tabla 3 comentada en el siguiente apartado). La comparación inicial/final se realizó, como se verá más adelante, mediante *escalas de aprendizaje*, para saber en qué contenidos el CIMA ha generado mayor aprendizaje.



Aplicación del CIMA

Relato resumido de las sesiones

La mayor dificultad encontrada para el desarrollo real de las actividades tiene que ver con la necesidad, por fechas del programa, de comenzar el CIMA en las primeras semanas de curso y tener que cerrarlo de manera muy prematura, todo esto especialmente condicionado por tratarse de una asignatura de primer cuatrimestre de primero de grado. Así, la continua baja de alumnos (por cambio de estudios o grupo) y altas de nuevo alumnado (adjudicaciones tardías y matriculación de *Erasmus*), dificultaron el seguimiento del CIMA para muchos de ellos y, especialmente, la formación de grupos.

Teniendo en cuenta lo anterior, las sesiones programadas se desarrollaron conforme a lo previsto. Especialmente fructífero fue el debate tras el visionado de la película y búsqueda de desafíos urbanos en Sevilla, enriquecido por los puntos de vista de los alumnos *Erasmus* de seis nacionalidades distintas recién llegados a la ciudad y con una mirada totalmente distinta a la del resto del grupo.

Después de esta sesión, y al ser menor el número de alumnos de lo esperado, reduciéndose los grupos de 6 a 4, plantearon un cambio en la elección de los barrios en los que se centraría su estudio. Del eje de expansión este de la ciudad (desde San Bernardo al Tamarguillo) solicitaron poder estudiar los barrios del centro histórico en su eje sur-norte (el numeroso alumnado *Erasmus* apoyó la propuesta). Con la idea de aumentar el grado de implicación y motivación a partir de una elección más libre y de lugares más cercanos a su actividad diaria y vivienda, acordamos asignar a los grupos las siguientes zonas de estudio: *San Bernardo*, *Santa Cruz*, *Alfalfa-Encarnación* y *Alameda-San Luis*. Esto tuvo como contrapartida una menor diversidad de problemas a estudiar por zonas como se comentará posteriormente en las conclusiones.

El aprovechamiento de las sesiones y talleres relacionados con la búsqueda y tratamiento de información académica para el trabajo fue el previsto, aunque hubo varias peticiones de ayuda para aportarles información académica en la recta final del CIMA. Esta estuvo finalmente presente en los trabajos aunque de manera desigual. Más escaso fue el uso de la de naturaleza hemerográfica, algo sorprendente por su mayor accesibilidad teniendo en cuenta la situación de partida en cuanto a competencias del alumnado en búsqueda y tratamiento de la información. Todos los grupos trabajaron las fuentes cartográficas y realizaron visitas a la zona y un anexo cartográfico.

Durante todo este proceso, y a pesar de los numerosos llamamientos para que lo hicieran, fue menor de lo esperada la información compartida de sus avances en el *padlet* organizado por grupos, pensado para mejorar el *feedback* durante el proceso y el aprendizaje entre grupos.



La salida de campo se realizó cumpliendo los tiempos programados y los objetivos de la misma, aunque podríamos destacar como no conseguido la escasa interacción entre grupos, a pesar de estar facilitada por las preguntas que tenían que generar para el resto de grupos y que debían reflejar en el cuaderno de campo.

Así mismo, en el citado cuaderno resumieron lo ocurrido durante la jornada con el apoyo de una guía para la elaboración de resúmenes, para mejorar esta competencia relacionada con la escritura y poder comparar estos resúmenes con los realizados tras el visionado del vídeo al comienzo del CIMA. La evolución fue desigual, especialmente teniendo en cuenta lo diverso del nivel de castellano del grupo.

Se realizó una evaluación por parte del alumnado tanto del docente como del diseño y desarrollo del CIMA aplicado mediante el cuestionario C-RENOVES (disponible en *Google Forms*) en fase de prueba piloto desde el segundo cuatrimestre del curso pasado proporcionándoles el enlace al alumnado.

Para evitar un exceso de cuestionarios de formato más clásico, tras la experiencia se sustituyó el breve cuestionario abierto propuesto inicialmente (*¿Qué te ha gustado más de la metodología llevada a cabo en este trabajo y por qué?* y *¿Qué mejorarías y por qué?*) por su opinión aportada en una pizarra de la aplicación *padlet* bajo los epígrafes *#así sí* (qué te ha gustado más), *#así no* (qué eliminarías) y *#y si...* (qué mejorarías y cómo) que cerró el debate final del CIMA.

Durante el debate, lo más comentado fue su experiencia como oradores por primera vez en el ámbito universitario. Entre todos fueron capaces de identificar sus mayores deficiencias en este aspecto (gestión de tiempo, lectura de guiones, escasa atención a la audiencia, los objetivos de la salida y la organización de la información), por lo que se decidió en el grupo organizar un taller previo a la siguiente exposición de trabajos de la asignatura en la última semana del cuatrimestre para tratar estos problemas identificados en el CIMA.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La comparación inicial/final se realizó mediante escaleras de aprendizaje, para saber en qué contenidos el CIMA ha generado mayor aprendizaje. Para ello, se compararon los cuestionarios (resultados en la tabla 3) rellenados antes y después del CIMA. El número de cuestionarios utilizados fue de 16 al no poder utilizarse mucho de los cuestionarios iniciales (alumnado que cambia de estudios a principio de curso en las últimas adjudicaciones o cambia de grupo y no llega a completar el CIMA) y un número importante de cuestionarios finales (alumnado que se incorporó de manera tardía al grado, entre ellos nuevos *Erasmus* que no rellenaron el inicial).



En el caso de la primera pregunta, relacionada con la figura de planeamiento más conocida, el Plan General de Ordenación Urbana (PGOU), el alumnado se localiza en dos extremos de manera previa al CIMA, o desconocen absolutamente las siglas (en su mayoría, alumnado *Erasmus*) o saben perfectamente lo que significan (alumnado oficial) por lo que sería conveniente reelaborar la pregunta si se repite el ciclo ya que no da pie a saber realmente si los alumnos conocen o no las implicaciones y el significado del planeamiento urbano. Tras la experiencia casi todos los alumnos conocen las siglas y las relacionan con el planeamiento de las ciudades.

Centrándonos en la segunda pregunta, aún relacionada con un contenido conceptual, el de la gentrificación, hay una evolución clara desde el absoluto desconocimiento o falta de relación con el fenómeno urbano en casi tres cuartas partes del alumnado antes del CIMA a localizarse la mayoría, tras el mismo, en una situación en la que más de la mitad define el fenómeno como sustitución de población relacionada con la diferencia de rentas e identifica a alguno de sus agentes o consecuencias (en su mayoría el aumento del precio de la vivienda). Además, tras el CIMA, el 19% de los alumnos son capaces de distinguir también otros efectos de la gentrificación en el comercio o el paisaje urbano.

Los resultados obtenidos comparando la información dada por el alumnado a la tercera pregunta, relacionada con los contenidos conceptuales de búsqueda de información y conocer la importancia y manejar las citas y referencias, son los más positivos. La mayoría del alumnado pasa de buscar información de manera genérica en internet o google (el 56% antes del CIMA) a conocer la existencia de varios buscadores académicos y destacar su importancia (el 81% tras el CIMA), así como la de citas y referencias. Eso sí, solo el 6% ha pasado a familiarizarse con alguno de los estilos de referencias.

Por último, es positiva también la evolución en los resultados de la cuarta pregunta, relacionada con la capacidad de identificar desafíos del fenómeno urbano y su posible participación en la solución de los mismos. El punto de partida era bueno. La mayoría identificaba ciertos problemas de índole geográfico (un 44%, la mayoría llamando la atención sobre desafíos relacionados con el tráfico, la contaminación o la gestión de residuos) o incluso apuntaban a administraciones responsables con algún enfoque social (31%). Tras el CIMA, el 25% sigue respondiendo de manera relativamente compleja con respuesta de este último tipo, pero además, el 50% se sitúa ya en un nivel superior de respuestas en el que dan ejemplos justificados y cercanos con un vocabulario más preciso. También aumenta la variedad de problemas, apareciendo la gentrificación, la turistificación o las desigualdades y desequilibrios de origen social y económico.



Tabla 3. Niveles de respuesta de las escaleras de aprendizaje

Pregunta	1. ¿Con qué asociarías las siglas PGOU?	
Nivel 1	No conoce la respuesta. No las relaciona con el fenómeno urbano.	Pre: 44 % Post: 0 %
Nivel 2	No las conoce pero las asocia a la ciudad.	Pre: 0 % Post: 0 %
Nivel 3	No las conoce pero las asocia al planeamiento urbano.	Pre: 13 % Post: 6 %
Nivel 4	Las conoce y relaciona con el planeamiento urbano.	Pre: 43 % Post: 94 %
Pregunta	2. ¿Cómo definirías gentrificación?	
Nivel 1	No responde. No la relaciona con el fenómeno urbano.	Pre: 31 % Post: 19 %
Nivel 2	No la define pero la asocia a la ciudad.	Pre: 38 % Post: 6 %
Nivel 3	Introduce en la definición las causas y consecuencias básicas como el cambio de nivel socioeconómico de la población.	Pre: 25 % Post: 56 %
Nivel 4	Introduce en la definición el cambio de nivel socioeconómico de la población y su relación con la vivienda, el paisaje o el tejido comercial. Añade ejemplos.	Pre: 6 % Post: 19 %
Pregunta	3. Necesitas definir este concepto para un trabajo de la asignatura, ¿cómo y dónde buscarías la información?, ¿cómo reflejarías esas fuentes en el trabajo?	
Nivel 1	Solo nombra google o internet.	Pre: 56 % Post: 13 %
Nivel 2	Nombra la biblioteca, manuales o la prensa, pero con lenguaje poco académico y sin utilizar los conceptos citas o referencias.	Pre: 31 % Post: 0 %
Nivel 3	Identifica buscadores académicos de información o enumera fuentes académicas (manuales, artículos científicos, etc.). Utiliza los conceptos citas o referencias, pero no conoce ningún estilo para realizarlas.	Pre: 13 % Post: 81 %
Nivel 4	Identifica buscadores académicos, nombra infraestructuras de datos espaciales u otras fuentes de información de internet de valor académico (administración, etc.) y utiliza los conceptos citas o referencias conoce al menos un estilo con el que elaborarlas y/o los elementos necesarios para construirlas.	Pre: 0 % Post: 6 %
Pregunta	4. ¿Cómo futuro profesional de la Geografía, a qué problemas crees que se enfrenta tu barrio?, ¿te ves actuando sobre alguno de ellos?	
Nivel 1	No identifica problemas o desafíos en el ámbito local.	Pre: 13 % Post: 13 %
Nivel 2	Identifica problemas locales pero sin enfoque geográfico o relación o implicación social.	Pre: 44 % Post: 12 %
Nivel 3	Identifica problemas locales y nombra alguna Administración o conceptos relacionados con lo trabajado pero sin contexto o implicación social.	Pre: 31 % Post: 25 %
Nivel 4	Utiliza ejemplos justificados, variados y cercanos con un vocabulario preciso.	Pre: 13 % Post: 50 %



Para una evaluación global del aprendizaje del alumnado se agruparon las respuestas dadas para los cuatro posibles niveles. Con esta agrupación de respuestas podemos observar (figuras 2 y 3) que la suma de los porcentajes de respuestas a las preguntas sobre los contenidos vertebradores de los dos escalones inferiores, más incompletas o directamente incorrectas, cae del 64 % al 16 %. Esto se materializa en un mayor porcentaje de respuestas en los dos niveles superiores (ambos con un 42 %) tras el CIMA. Es destacable la responsabilidad en esta mejoría del aprendizaje relacionado con la búsqueda de información académica en buscadores específicos y de identificación e implicación en desafíos urbanos, con una mayor mirada geográfica, contenidos procedimentales y actitudinales vertebradores de la experiencia.

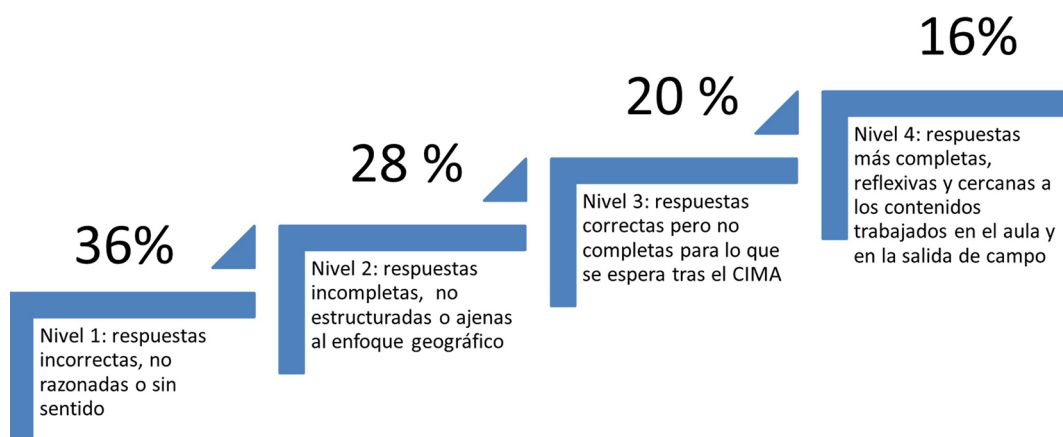


Figura 2. Porcentaje de respuestas de las distintas preguntas clasificadas por los 4 posibles niveles de respuesta en los cuestionarios previos.

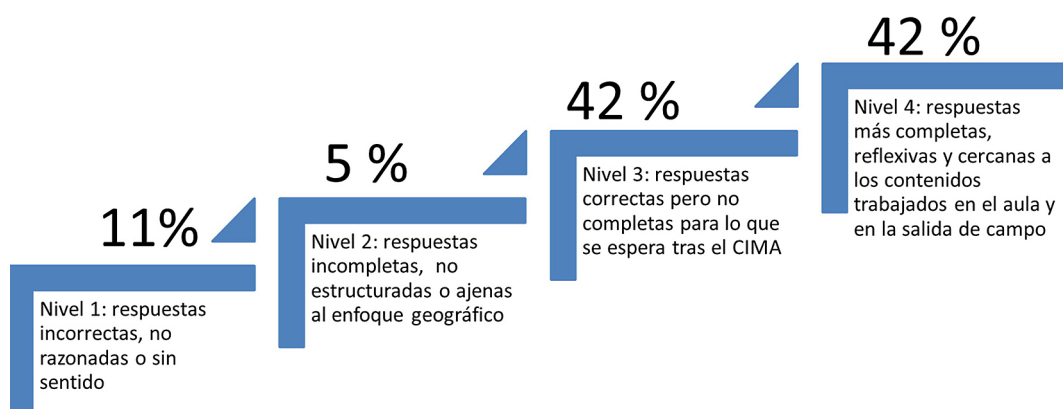


Figura 3. Porcentaje de respuestas de las distintas preguntas clasificadas por los 4 posibles niveles de respuesta en los cuestionarios finales.



Además, los resultados se compartieron con el alumnado como *feed-back* al cierre del CIMA en el debate final. A pesar de la mejoría detectada también en la pregunta 2 del cuestionario (de nuevo, tabla 3) fue el concepto de gentrificación el que suscitó más debate y necesidad de aclaraciones en su comparativa con la turistificación. En el cuaderno de campo que tuvieron que completar durante la salida tuvieron que reflejar preguntas cruzadas para el resto de grupos, por lo que sirvió también como indicativo del nivel de aprendizaje alcanzado según la profundidad e idoneidad de las mismas.

Por último, se evaluaron los materiales entregados por grupos y la presentación, así como la entrega individual del cuaderno de campo o ficha de trabajo con un punto y medio de la calificación de la evaluación continua.

Evaluación del CIMA

Con la ayuda del diario del profesor y el estudio de sus opiniones vertidas en el *padlet* de evaluación final, destaco como positivo, y para mantener en experiencias posteriores, el poder llevar a la práctica todas las actividades, y que sean ellos los protagonistas de la experiencia. Ellos destacaron precisamente este aspecto con comentarios como *me ha gustado el tratamiento práctico de los problemas vistos en clase, en acción y el estudio de los problemas sociales de los barrios*. Los alumnos Erasmus añadieron comentarios relacionados con la posibilidad de conocer más la ciudad, practicar más la expresión oral en español en la salida o el trabajo en equipo.

En cuanto a los problemas detectados, recibí numerosas comentarios del alumnado por el excesivo peso en la presentación de apartados introductorios sobre historia y patrimonio y escasa importancia en algunos trabajos de los centrados en los desafíos del barrio. Es decir, se quejaban especialmente de cómo los compañeros no se ajustaron a los tiempos asignados y a los contenidos que debían destacar, así como la localización de las paradas y que muchos de ellos leían. En ese sentido iban la mayoría de sus propuestas de mejora, resumidas en una mayor autorregulación de los tiempos por parada.

Estos aspectos se podrían mejorar con un perfeccionamiento en la coordinación que podría realizarse con una mejor temporalización (muy dependiente al cierre del CIMA en las fechas obligadas por el programa) y, sobre todo, con un ensayo por grupos en el aula de alguno de los puntos de la exposición. Así mismo, es necesario valorar de alguna manera en la calificación el seguimiento de las fases intermedias del trabajo, tanto de esa sesión de prueba que se introduzca, como del seguimiento por grupos en la herramienta *padlet*, ya que, a pesar de las numerosas llamadas de



atención, fue imposible que llevaran al día sus avances en esta herramienta y poder corregir a tiempo errores y problemas detectados en la salida.

Resumiendo, para futuras intervenciones, la principal de las mejoras sería incorporar *ensayos de la exposición*, especialmente para mejorar la organización de la información, la gestión de tiempos, la interacción con los compañeros y, en general, técnicas para hablar en público que limiten al mínimo la lectura de los materiales sin una clara preparación previa por su parte. Una segunda mejora podría ser *incorporar una mayor variedad en los barrios y desafíos tratados*, pero intentando mantener la libertad de elección del ámbito de estudio para continuar fabricando no solo un itinerario co-elaborado sino también consensuado con el alumnado.

Por último, deben mantenerse como principios docentes el *trabajo colaborativo* y el *papel absolutamente protagonista de los grupos en la salida*, así como *la relación del alumnado con los problemas tratados en cada barrio en su componente social y del derecho a la ciudad*.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, D. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3103.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Calle, M. de la. (2019). Turistificación de centros urbanos: clarificando el debate. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 83, 2829, 1-40. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2829>.
- Delord, G.; Hamed, S.; Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Ediciones Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Garrido-Clavero J.; Sánchez-del Árbol M.A. y Fernández-Adarve G.J. (2020). Didáctica de las salidas de campo de geografía en las distintas etapas educativas: Primaria, Secundaria, Grado, Postgrado, Formación Abierta y Profesional. *REIDOCREA*, 9, 155-172.
- 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 y E. Navarro (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Hustwit, G. (2011). *Urbanized*. PlexiFilm.
- Martínez-Hernández, C.; Yuvero, C. y Robles, F. J. (2021). Itinerario didáctico multidisciplinario en Madrid: validación con maestros en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e22, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e22.3483>.
- Porlán, R. (Coord.) (2017). *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Ediciones Morata.

