

# EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DIDÁCTICA EN GEOGRAFÍA DENTRO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

*(Teaching experience in Geography within The European Higher Education Area-EHEA)*

## RESUMO

Este artigo apresenta a experiência de formação de professores de um grupo de professores de Geografia da Universidade de Sevilla, no âmbito do *Programa de Formação de Professores 2009-2010*. Os principais objetivos desta experiência de formação foram analisar o processo de aprendizagem durante o programa de formação de professores, para detectar possíveis dificuldades no processo de aprendizagem adaptados ao *Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)* e tendo em conta a experiência, fazer sugestões para melhorar o ensino em Geografia. A estrutura desse programa de treinamento consistiu em cinco módulos de aprendizagem sobre temas específicos relacionados ao ensino, quatro sessões para responder a perguntas, dois cursos de formação, várias reuniões de coordenação e a gravação de uma classe individual dos professores e posterior análise. Apesar das limitações atuais, o *EEES* é uma oportunidade para a aplicação de novos métodos de trabalho docente, afetando o papel de professor e aluno, com novas e numerosas oportunidades de emprego.

**Palavras-chave:** ensino universitário, o programa de formação de professores, técnicas de aprendizagem, Geografia.

## RESUMEN

El presente artículo presenta la experiencia de formación docente de un grupo de profesores de Geografía de la Universidad de Sevilla, en el marco del *Programa de Formación del Profesorado 2009-2010*. Los principales objetivos de esta experiencia de formación fueron: analizar el proceso de aprendizaje durante el programa de formación docente, detectar posibles dificultades en el proceso de enseñanza adaptado al *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* y, teniendo en cuenta la experiencia, realizar propuestas para la mejora de la docencia en Geografía. La estructura del citado programa de formación se componía de cinco módulos de aprendizaje sobre temas específicos relacionados con la docencia, cuatro sesiones presenciales para resolver dudas, dos cursos de formación, diversas reuniones de coordinación y la grabación de una clase de cada uno de los profesores y su posterior análisis. A pesar de las limitaciones actuales, el *EEES* supone una oportunidad para la aplicación de nuevas metodologías de trabajo docente, afectando tanto al rol del profesor como del alumno, con nuevas y múltiples posibilidades de trabajo.

**Palabras claves:** docencia universitaria, programa de formación docente, técnicas de aprendizaje, Geografía.

### Luis Galindo Pérez De Azpillaga

Professor do Departamento de Geografia  
da Universidad de Sevilla  
C/ San Fernando 4, Post Code: 41004,  
Sevilla - Espanha.  
Tel: 95.455.59.75  
lgalindo@us.es

### Miguel Garcia Martin

Professor do Departamento de Geografia  
da Universidad de Sevilla  
mgmartin@us.es

### Marco Garrido Cumbreira

Professor do Departamento de Geografia  
da Universidad de Sevilla  
mcumbreira@us.es

### Enrique Javier Lopez Lara

Professor do Departamento de Geografia  
da Universidad de Sevilla  
elopezl@us.es

## INTRODUCCIÓN

Conscientes de las nuevas necesidades y desafíos en formación de la sociedad actual y de la inserción en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se hace necesario incentivar y apoyar la creación de nuevos modos y modelos de formación en el ámbito docente universitario. En este artículo se presenta la experiencia de un grupo de profesores de Geografía durante su participación en el *Programa de Formación del Profesorado* de la Universidad de Sevilla, perteneciente al curso 2009-2010. Este grupo de profesores estaba compuesto por tres profesores noveles, es decir con menos de tres años de docencia, guiados por un profesor mentor, con más de diez años de experiencia docente. Dicho programa de formación se enmarca en el marco de las estrategias de la Universidad de Sevilla para la mejora y consolidación de las habilidades y cualidades docentes de su profesorado.

Los estudios de Geografía en España están teniendo un notable impulso con la inclusión de la Universidad española en el escenario del EEES (*Proceso de Bolonia*), estructurando sus contenidos y prácticas según puede contemplarse en el *Libro Blanco para el Grado de Geografía* (ANECA, 2003). Al mismo tiempo, se crean los estudios de Máster Universitario, nuevo ciclo formativo que supone el avance hacia el fomento de la especialización en la investigación y en la profesión, además de su inserción en los nuevos planteamientos del Doctorado. En el caso de los estudios en Geografía, la inclusión en el EEES ha supuesto una reflexión imprescindible y demandada.

El *Programa de Formación del Profesorado* constaba de una batería de actividades que incluían sesiones presenciales, cursos de formación especializados, reuniones de trabajo y grabación de clases. Esta última, que resultó ser la principal actividad del programa de formación, estaba basada en el seguimiento de la actividad docente dentro de los Departamentos de Geografía existentes en la Universidad de Sevilla. Las clases se impartieron en diferentes ciclos formativos del *Grado en Geografía y Gestión del Territorio* y del *Máster Erasmus Mundus Estudios Urbanos en Regiones Mediterráneas (EURMed)*.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los principales objetivos del citado programa de formación fueron:

- Analizar los resultados alcanzados durante un programa de formación docente en profesores de Geografía.
- Detectar y estudiar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza en el ámbito universitario de la Geografía.
- Evaluar los procesos de enseñanza de Geografía en los distintos ciclos de estudios oficiales universitarios.
- Realizar propuestas para la mejora de la docencia en Geografía.

El *Programa de formación del profesorado* se realizó de manera continuada a lo largo del curso académico aprovechando diversas herramientas de formación como la plataforma de enseñanza virtual, foros de debate, medios audiovisuales, sesiones de formación y reuniones con el profesor mentor.

La estructura del programa se componía de cinco módulos de aprendizaje sobre temas específicos relacionados con la docencia en el ámbito universitario, cuatro sesiones presenciales para resolver dudas, dos cursos de formación, diversas reuniones entre los miembros del Programa y la grabación de una clase de cada uno de los profesores.

Cada uno de los cinco módulos de aprendizaje incluía su respectiva tarea individual centrada en aspectos concretos. Para el desarrollo de cada tarea se contaba con diverso material especializado en formación docente universitaria que fue suministrado, tanto de manera presencial como telemática. Estos cinco módulos se correspondían con áreas cruciales dentro de la docencia universitaria:

- Módulo 1. Condiciones organizativas.
- Módulo 2. Aprendizaje.
- Módulo 3. Metodología.
- Módulo 4. Tutoría.
- Módulo 5. Evaluación.

Uno de las herramientas docentes más destacable fue el foro on-line del programa de formación que permitía la participación en debates e interacción tanto de profesores noveles como mentores, bajo la supervisión de profesores coordinadores del área de Pedagogía. Así mismo, se realizaron cuatro sesiones presenciales de asesoramiento en temas relacionados con el desarrollo del programa de formación, en las que los coordinadores se encargaban de resolver dudas, prestar asesoramiento y apoyo del trabajo, que desarrollaban los distintos grupos de profesores, tanto noveles como mentores. Paralelamente se organizaron dos cursos de formación especializados sobre dos temas concretos que fueron, por un lado, el aprendizaje de competencias en la docencia universitaria y, por otro, la logopedia aplicada a la comunicación en el proceso docente.

Igualmente se realizaron diversas reuniones entre los profesores noveles y el profesor mentor para tratar aspectos concretos y resolver dudas relacionadas con el programa de formación, siendo especialmente valorado el módulo de evaluación.

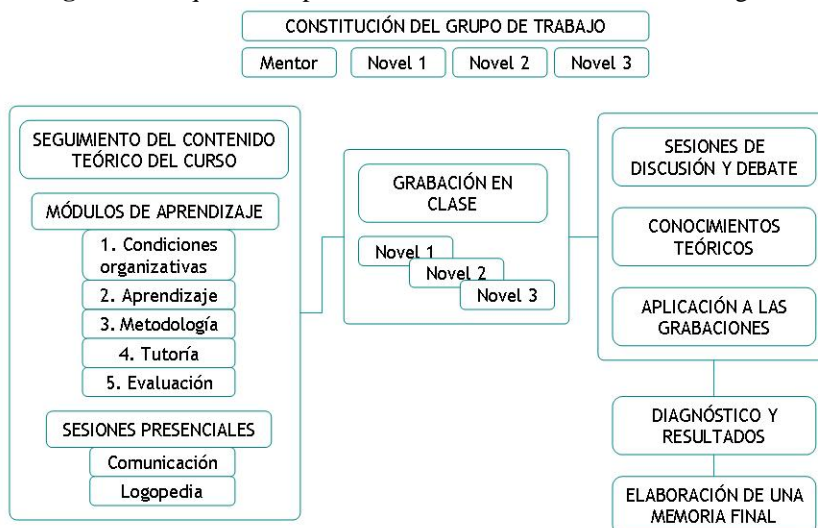
Por último, técnicos de la Universidad de Sevilla realizaron una grabación de una clase de cada uno de los profesores noveles, que fue visionada y analizada críticamente con el asesoramiento del profesor mentor. El visionado se realizó tanto con sonido, como sin él, buscando el análisis pormenorizado de aspectos visuales, movimientos corporales, gestos y posturas adoptadas durante distintos momentos de la actividad.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Los módulos de aprendizaje y las sesiones presenciales han servido como cuerpo teórico y conceptual con el que poder, posteriormente, justificar y contextualizar las sesiones de debate y discusión. Por su parte, las clases grabadas han servido como escenario práctico donde aplicar, mediante ejemplos, los conocimientos teóricos y conceptuales adquiridos durante el curso.

El modelo de trabajo seguido por los integrantes del grupo de formación se expresa en el siguiente esquema del procedimiento seguido (ver figura 1). Este diagrama de flujo en forma de árbol sintetiza el proceso de trabajo, desde la constitución del grupo hasta la formulación del diagnóstico y de los resultados.

**Figura 1** - Esquema del procedimiento de formación didáctica seguido



Fuente: Elaboración Propia.

El **Módulo de Condiciones organizativas** sirvió para trabajar las condiciones organizativas de los actuales Departamentos universitarios, considerando que la estructura académica del sistema universitario español se organiza actualmente a partir de un modelo altamente descentralizado. En el sistema educativo universitario español se ha evolucionado de una estructura centralizada, en la que las diferentes titulaciones tenían unos planes de estudios comunes e idénticos en todo el territorio nacional, a una estructura más abierta, fruto de las reformas de la década de los 90, en las que cada universidad podía definir unos planes de estudios propios. Dichos planes estaban enmarcados por unas directrices generales comunes que ofrecían un determinado grado de flexibilidad a la hora de definir los contenidos de las asignaturas que constituían las materias objeto del plan de estudios, manteniendo un núcleo troncal, que son diseñadas en cada uno de los Departamentos.

Actualmente, los Departamentos universitarios son organismos con gran autonomía cuyo objetivo es promover, entre el colectivo de profesores que lo forman, funciones docentes e investigadoras, impulsando su permanente actualización científica y pedagógica. De esta forma, los equipos docentes, como el aquí presentado, trabajan de forma colaborativa, desde sus propios departamentos, reflexionando sobre la práctica docente y con una finalidad común. Uno de los retos más significativos que actualmente podemos plantearnos dentro del ámbito universitario es la mejora de la formación de los docentes noveles (MAYOR RUIZ y SÁNCHEZ MORENO, 2000).

El **Módulo de Aprendizaje** generó debates y reflexiones intensas. En general, el aprendizaje basado en clases magistrales y discursos unidireccionales está puesto entredicho en diversos foros. Se ha puesto de relieve la necesaria conveniencia de que este modelo no se extinga, ni se sustituya por completo, más bien se complemente con modelos de aprendizajes alternativos.

En ese sentido, resulta oportuna la aportación de Rué Domingo (2000), que afirma que el problema clave que tiene la cultura docente universitaria no es tanto el cambiar la forma de enseñar, sino el modo de aprender. Entran en juego modelos de aprendizaje que se han planteado a lo largo del curso, y especialmente aquellos con los que los profesores noveles se han sentido más identificados e implicados.

El modelo de aprendizaje-experiencia, originalmente definido por Kolb (1984) a partir de la idea de que el aprendizaje es un proceso mediante el que se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia, sirve de ejemplo. Entre el

grupo de profesores se discute la aplicación de este modelo y su concreción en la rueda de conocimiento (Experiencia/Observación – Reflexión – Hipótesis/Generalización – Decisión/Acción) a partir de las experiencias docentes concretas y particularmente de la clase grabada, utilizada como banco de pruebas para las discusiones colectivas.

De este modo, se plantea como ejemplo la eficacia de una serie de ejercicios prácticos consistentes en el diseño y construcción de una porción de una ciudad, a la manera de un simulacro de planificación urbanística (implantación de equipamientos, infraestructuras y zonas verdes; clasificación de suelo urbano e industrial; limitaciones al crecimiento y control de la especulación con el precio del suelo; adecuada localización de actividades molestas e insalubres, etc.). Por medio de esta clase práctica se puso de manifiesto la importancia de las etapas de observación y de la experiencia así como de la reflexión, puesto que la actividad práctica se sirve de casos y circunstancias de la vida real en una ciudad, en la que el alumnado puede identificar los conflictos y las necesidades urbanas a la vez que ser capaz de establecer generalidades y, sobre todo, tomar decisiones, para lo que sirven de manera elemental, los conocimientos y pautas que el profesorado sucesivamente incorpora a lo largo del ejercicio práctico. El contacto cotidiano con los medios de comunicación ha servido al alumnado para familiarizarse con los problemas planteados y para llegar a conclusiones y a la toma de decisiones en el simulacro urbano, a imagen y semejanza de como lo hacen los agentes y actores urbanísticos (ayuntamientos, administraciones, promotores...).

En el **Módulo de Metodología** se muestra cómo las metodologías docentes aplicadas son en gran parte un reflejo de la sociedad en la que vivimos. La sociedad del conocimiento actual requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la información y en el acceso a servicios públicos y privados. En esta línea es necesario abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento, haciendo hincapié en la enseñanza de Geografía.

Para comprender la importancia del desarrollo de las nuevas metodologías docentes es necesario analizar el desarrollo de las nuevas tecnologías y sus implicaciones en la sociedad y el aporte que la disciplina, en este caso geográfica, puede realizar en dicha dirección. Consideramos que en la actual sociedad de la información es necesario promover y fomentar la incorporación de las TIC en toda actividad, más aún en las científicas y de aprendizaje con salida a la sociedad, intentando de este modo contribuir al aprendizaje de los contenidos socialmente relevantes actualmente.

La enseñanza de la Geografía no pretende la incorporación de las nuevas tecnologías como un recurso más a introducir en el discurso de los profesores de Geografía, sino que —como expresa Mayor Ruiz (2009)— es más el propósito de una explicación, la conducción de la información, la generación de la comprensión y la estimulación del interés por las mismas.

El problema real no sólo es el acceso a un ordenador, sino a todo un complejo entramado de conocimientos que el profesorado debe manejar en la enseñanza de la Geografía. Aunque, si bien la Geografía permite incluir todo tipo de aspectos relacionados con la cartografía digital, los Sistemas de Información Geográfica, el empleo de grupos, etc... no es posible sólo el considerar exclusivamente lo tecnológico como única opción y dejar de lado aspectos fundamentales en la enseñanza de la Geografía.

Por otro lado, el trabajo de campo es una actividad práctica clave en las metodologías para un docente en Geografía. En efecto, la realización del trabajo de campo garantiza un aprendizaje significativo y más efectivo de los problemas



territoriales planteados. El empleo de esta metodología con un grupo de estudiantes de Geografía permite lograr ciertas habilidades y destrezas entre las que destacan: desarrollar la capacidad de observación, fomentar el análisis y la síntesis; recopilar información directamente en el área de trabajo para la obtención de un producto científico; desarrollar habilidades y destrezas en el manejo de instrumentos y técnicas de muestreo; despertar inquietudes hacia el estudio de la disciplina y el desarrollo de la investigación; propiciar la formación de equipos interdisciplinarios de trabajo o propiciar en el estudiante la capacidad de presentar nuevas situaciones problemáticas en torno de un tópico.

Sánchez Núñez (1997) resalta que el sistema metodológico del profesor debe fundamentarse en tres pilares básicos: exposición del docente, es decir, la presentación, narración y análisis de los contenidos que son objeto de aprendizaje; el trabajo personal del alumnado, su autoaprendizaje o estudio autónomo y el trabajo en equipo o estudio socializado. En base a los mismos es posible clasificar las salidas de campo en tres tipos: salidas dirigidas, salidas semi-dirigidas y salidas no dirigidas que pasamos a comentar:

- En el trabajo de campo dirigido, el profesorado asume la dirección total de la actividad, es quien diseña el itinerario a seguir (objetivos a lograr, número de paradas, actividades a seguir, indica dónde y qué hay que observar, entre otros.) El profesorado pasa a ser un conferenciante, que realiza una exposición oral de sus conocimientos. Su discurso es esencialmente descriptivo apoyándose en recursos gráficos.
- En el trabajo de campo semi-dirigido, el estudiantado sigue un recorrido preestablecido por el profesorado o por un guión de visitas o trabajo. En esta metodología, a pesar de que el profesorado adquiere un papel relevante en la conducción del trabajo, se le da oportunidad al alumnado de protagonizar el proceso de investigación.
- El trabajo de campo no dirigido, también llamado auto-dirigido, el estudiantado es autónomo a la hora de la investigación (selecciona el área a estudiar, planifica los objetivos, busca el material, diseña el itinerario, etc.). El trabajo puede ser realizado individualmente o en grupos pequeños y el rol del profesorado es meramente tutorial. A pesar de que la actuación del profesorado se ve minimizada, en ningún momento se debe descartar la importancia que su participación tiene ya que el éxito de las actividades del estudiantado dependerá de una buena asesoría.

El **Módulo de Tutoría** se abordó el papel del profesor como orientador y tutor en la actividad docente. La idea de partida reflejó una falta de conocimiento de las verdaderas posibilidades que la función tutorial brinda, como complemento al aprendizaje y a la relación entre el profesor-orientador y el alumno. Se partió de una situación inicial caracterizada por la devaluación de las horas de tutoría y se detectó, como debilidad, la dificultad para la puesta en práctica en el modelo universitario actual. Si bien es cierto que el proceso de Bolonia, pretende dar solución a este problema. Para afrontar este problema el profesorado debe activar, dinamizar este recurso, incitando —cuando no obligando— a la asistencia a las horas de tutoría, ya que por el momento es ésta una actitud poco desarrollada por parte del profesor (ÁLVAREZ PÉREZ y GONZÁLEZ AFONSO, 2005).

Otra de las soluciones planteadas fue el cambio de mentalidad desde el simple concepto de horas de tutoría hacia el plan de acción tutorial, entendido como un proceso planificado estructurado en propuestas y objetivos, método y fase de trabajo y

evaluación de resultados para la toma de decisiones (HERNÁNDEZ DE LA TORRE, 2008).

El **Módulo de Evaluación** se centraba en el papel de la evaluación dentro de los procesos de aprendizaje. Alonso y Lobato (2004), en su trabajo sobre el fracaso universitario, apuntan cómo los hábitos de lectura entre los alumnos son escasos; la media de horas dedicadas al estudio es de 10 horas semanales. La herramienta más utilizada son los apuntes de clase, mientras el tipo de examen preferido es el combinado (mezcla de tipo test y desarrollo). Un 75% de la muestra en sus estudios señalan como principal obstáculo para sus estudios la cantidad de trabajos a realizar. La conclusión de esta investigación fue que los universitarios realizan un aprendizaje superficial que no les ayuda a cimentar sus conocimientos, sino a ir salvando las materias. En este módulo se evidenció como la tendencia del alumnado a adquirir conocimientos en el proceso de aprendizaje resultan escasos para la adquisición de bases sólidas para avanzar en los nuevos retos del desarrollo de la Geografía. Queda, pues, camino para avanzar en la secuenciación y consolidación de los conocimientos global e interrelacionadamente considerados.

## RESULTADOS

A continuación se exponen las fichas y tablas DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) correspondientes a la experiencia docente de las tres clases desarrolladas por los profesores noveles.

### Primer ejemplo

La clase impartida por el profesor 1 se dirigió a alumnos que cursaban el Máster Erasmus Mundus Estudios Urbanos en Regiones Mediterráneas (EURMed) de la Universidad de Sevilla. La temática de dicha clase fue analizar los desequilibrios regionales y las políticas correctoras en la Unión Europea y sus repercusiones territoriales en los países ribereños.

#### FORTALEZAS

- Alumnado preparado y con interés en la temática.
- Clase seleccionada y por tanto con conocimiento de la materia.
- Utilización de una presentación un proyector con ilustraciones.

#### DEBILIDADES

- Dimensiones y forma del aula poco adecuados a la docencia.
- Reducido número de alumnado.

#### OPORTUNIDADES

- Capacidad de abordar temáticas que afectan a otros países.
- Madurez del alumnado y posibilidad de mayor interacción.

#### AMENAZAS

- Alumnado de otros países, que en ocasiones presentaba barreras lingüísticas que dificultaronn el proceso de aprendizaje.

Entre las características del alumnado cabe citar que se trataba de alumnos graduados universitarios procedentes de diversas especialidades como Arquitectura, Geografía, Economía y Biología procedentes de países extra-comunitarios como Brasil, México, Venezuela, Albania y Marruecos y con edades comprendidas entre los 25 y los 38 años.

En la sesión de análisis y evaluación de la docencia durante dicha clase se analizaron las fortalezas y oportunidades así como las debilidades y amenazas dando lugar a la siguiente matriz DAFO:

### Segundo ejemplo

La clase impartida por el profesor 2 correspondía a las prácticas de la asignatura Geografía del Entorno (parte práctica), como parte de la titulación de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Sevilla.

Entre las características del alumnado, se trataba de pre-graduados de 1º curso de la Titulación Maestro-Especialidad de Educación Infantil. El perfil predominante se correspondía con estudiantes femeninas, de edad comprendida entre los 18 y 20 años y de nacionalidad española.

En la sesión de análisis y evaluación de la docencia durante dicha clase se analizaron las fortalezas y oportunidades así como las debilidades y amenazas dando lugar a la siguiente matriz DAFO:

#### FORTALEZAS

- **Clases prácticas que facilitan la motivación e interés del alumnado.**
- **Uso de diapositivas gráficas muy ilustrativas, evitando aquellas sobrecargadas de contenido escrito.**
- **Tono de conversación calmado, pausado y con cambios de ritmo alternativos que facilitan la atención de alumnado.**
- **Uso de un lenguaje sencillo pero preciso.**
- **Fomento de la participación en clase con constantes preguntas, sugerencias y cuestiones en clave interrogativa que despiertan la curiosidad por aprender.**
- **Disponibilidad de descargar los materiales y recursos didácticos tratados en clase accesibles desde la plataforma virtual de enseñanza**

#### OPORTUNIDADES

- **Uso de ejemplos sobre temas de actualidad, presentes en la vida diaria y en los medios, para abordar las claves del conocimiento geográfico.**
- **Aplicación práctica de los conocimientos geográficos al ámbito de la enseñanza infantil del medio ambiente.**



**DEBILIDADES**

- **Actitud introvertida de cierto alumnado (timidez), que sólo participa cuando el profesor obliga a ello.**
- **Alumnado con poco bagaje de conocimientos, procedentes casi todos ellos de la educación secundaria.**
- **Ausencia de salidas de campo para reforzar algunos conocimientos prácticos y aplicados**

**AMENAZAS**

- Riesgo de que la asignatura genere rechazo a la mínima dificultad que el alumnado encuentre.
- Distintos niveles de avance por parte del alumnado, que fácilmente desemboca en una segregación de la clase.
- Tendencia a olvidar o menospreciar las tutorías, a pesar de las múltiples dudas y sugerencias que al alumnado se le pueden plantear.

**Tercer ejemplo**

La clase impartida por el profesor 3 estaba dirigida a alumnos de la Licenciatura de Geografía. La asignatura impartida fue la de Fuentes Cartográficas y Sistemas de información Geográfica II y se realizó en el aula de informática de dicha facultad.

Entre las características del alumnado cabe citar que se trataba de alumnos pregraduados de 2º curso de Geografía de la Universidad de Sevilla. En un 85 % estudiantes españoles y un 15% estudiantes extranjeros como parte del programa Erasmus procedentes de Italia y Eslovaquia.

En la sesión de análisis y evaluación de la docencia durante dicha clase se analizaron las fortalezas y oportunidades así como las debilidades y amenazas dando lugar a la siguiente matriz DAFO:

**FORTALEZAS**

- **Alumnado con un fuerte interés por las asignaturas de temática técnica.**
- **Formato de clase práctica donde el alumnado puede realizar de forma personal su trabajo en cada equipo.**
- **Empleo de presentaciones y de ejemplos para realizar por parte del alumnado.**
- **Claridad expositiva.**
- **Capacidad para mantener la atención del grupo durante el desarrollo de toda la clase.**

**DEBILIDADES****OPORTUNIDADES**

- Es una de las principales temáticas de trabajo de la Geografía aplicada en el ámbito privado.
- Seguimiento muy alto de la asignatura por parte de cada uno de los grupos, incluso entre distintos cursos.

**AMENAZAS**

- **Alto número de alumnado para llevar a cabo el seguimiento individualizado de las actividades.**
  - **Distinta capacidad de manejo y empleo de herramientas informáticas genéricas por parte del alumnado.**
  - **Dificultad para seguir en ocasiones simultáneamente al profesorado y la presentación expuesta.**
- Distintos niveles de avance por parte del alumnado en el desarrollo de la clase.
  - Mayor dificultad para llevar a cabo la docencia con los posibles aumentos de matrícula.

## CONCLUSIONES

Resulta necesario seguir avanzando en la formación del profesorado a distintos niveles, adaptándose a los procesos de convergencia de las universidades españolas en el contexto del EEES.

El proceso de formación requiere la transmisión de conocimientos entre el profesorado de diversos departamentos y, al mismo tiempo, entre el profesorado novel y los mentores para lograr sinergias positivas que ayuden a aumentar la calidad de la enseñanza.

Como queda patente, el facilitar información y posibilitar la relación con el resto del profesorado de los departamentos y facultades ofrece oportunidades para la mejora de la calidad docente. Los recursos electrónicos e informáticos deben usarse como un medio o instrumento docente, no como un fin en la docencia y en la práctica de la Geografía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA. **Libro Blanco para el Grado de Geografía**. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004. 277 p.
- ALONSO, P.; LOBATO, H. Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. **Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología**, vol. 9, nº 1, 2004.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P.R.; GONZÁLEZ AFONSO, M. La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, vol. 8, 4, 2005. p. 1-4
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. **El diseño de planes de acción tutorial en la enseñanza universitaria para trabajar mejor**. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla: Universidad de Sevilla; Junta de Andalucía, 2008.
- KOLB, D.A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984. p. 256.
- MAYOR RUIZ, C. Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?. **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, vol. 13, 1, p. 61-77, 2009.

MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. **El reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles**. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 2000.

RUÉ DOMINGO, J. **Aprendizaje activo. Alternativas a la lección magistral**. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 2000.

SÁNCHEZ NÚÑEZ, J.A. **Estrategias didácticas para la enseñanza universitaria**. Materiales para la enseñanza universitaria. (s.l.) Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, 1997.

Enviado em Maio de 2012

Aceito em Junho de 2012