



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Estudios de innovación docente como punto de encuentro de ciencias humanísticas y sociales

Coords.

**Raquel Pinilla Gómez
Isleny Cruz Carvajal**

Dykinson, S.L.

ESTUDIOS DE INNOVACIÓN DOCENTE
COMO PUNTO DE ENCUENTRO
DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y SOCIALES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

ESTUDIOS DE INNOVACIÓN DOCENTE
COMO PUNTO DE ENCUENTRO
DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y SOCIALES

Coords.

RAQUEL PINILLA GÓMEZ
ISLENY CRUZ CARVAJAL

Dykinson, S.L.

2023

ESTUDIOS DE INNOVACIÓN DOCENTE COMO PUNTO DE ENCUENTRO DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 101 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1122-719-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
-------------------	----

RAQUEL PINILLA GÓMEZ

ISLENY CRUZ-CARVAJAL

SECCIÓN I

INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS COMPETENCIAS DE LA LENGUA: LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN

CAPÍTULO 1. UNA HERRAMIENTA PARA EL DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA ESCRITA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DIFERENTES RAMAS DEL CONOCIMIENTO.....	24
---	----

ANA MARÍA PÉREZ MARTÍN

MARTA SAMPER HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 2. REFLEXIONES SOBRE LA ECOLINGÜÍSTICA Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA	41
--	----

ISABEL GALLEGO GALLARDO

CAPÍTULO 3. CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN UNA LENGUA EXTRANJERA: ANÁLISIS Y EMPLEO DE MATERIALES AUTÉNTICOS.....	56
--	----

AZUCENA BARAHONA MORA

CAPÍTULO 4. APLICACIÓN DEL MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN ESTACIONES EN LAS CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	74
--	----

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 5. AN EMPIRICAL STUDY ON ERROR CORRECTIVE TREATMENT AND NEGATIVE LANGUAGE: THE CREATION OF AN ORIGINAL METHOD	90
--	----

MANUEL MACÍAS BORREGO

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE ERRORES ASISTIDO POR HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ESTUDIO Y MÉTODO.....	111
--	-----

MANUEL MACÍAS BORREGO

CAPÍTULO 7. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA FRASEODIDÁCTICA EN EL AULA DE RURO COMO LENGUA EXTRANJERA	130
--	-----

TAMARA GOROZHANKINA

CAPÍTULO 8. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN APLICADA A LA MEJORA DE PROYECTOS DE TELECOLABORACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR 144

RAFAEL CUEVAS MONTERO
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
MANUELA ÁLVAREZ JURADO

CAPÍTULO 9. DEL ESCENARIO AL AULA, DEL AULA AL ESCENARIO: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA..... 165

MARCELO URRALBURU
GUZMÁN CONESA ERRAGBAOUI, AMAL
JOSÉ CARRIÓN PÉREZ, GABRIEL

CAPÍTULO 10. CREACIÓN Y DIFUSIÓN DE FORMATOS LITERARIOS EN #BOOKTOK Y SU APLICACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. PROYECO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE GESTIÓN CULTURAL..... 182

DAVID GARCÍA PONCE

CAPÍTULO 11. TIK TOK Y EL CANON LITERARIO: LAS TIC COMO ELEMENTO DE REFLEXIÓN LITERARIA EN EL AULA DE SECUNDARIA 197

GABRIEL JOSÉ CARRIÓN PÉREZ
AMAL GUZMÁN CONESA ERRAGBAOUI
MARCELO IRAULTZA URRALBURU GARCÍA

CAPÍTULO 12. FLIPPING SHAKESPEARE’S *HAMLET*: A STUDY TO TEST THE EFFECTIVITY OF FLIPPED CLASSROOM AS A METHOD TO INTRODUCING AND TEACHING LITERATURE IN ESL..... 211

MANUEL MACÍAS BORREGO

CAPÍTULO 13. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA MEDIANTE LA APROPIACIÓN ARTÍSTICA DE SUS TEXTOS: TÉCNICAS, PAUTAS Y ACTIVIDADES PARA ENSEÑAR LITERATURA JAPONESA A HABLANTES DE ESPAÑOL 231

MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA

CAPÍTULO 14. EL VIDEOJUEGO COMO RECURSO DE LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE BLACKSAD..... 252

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO

CAPÍTULO 15. EL LIBRO ILUSTRADO Y EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 270

Rocío JODAR JURADO

CAPÍTULO 16. UN CALEIDOSCOPIO DIDÁCTICO: EL MÉTODO ECO EN EL MÓDULO ESPECÍFICO DE LENGUA Y LITERATURA DEL MAES . 290

NATALIA SILVA LÓPEZ

CAPÍTULO 17. TRADUCIR ÁLBUMES INFANTILES: UN COMPLEJO ENSAMBLAJE DE ILUSTRACIÓN Y TEXTO	308
SOLEDAD DÍAZ ALARCÓN	

CAPÍTULO 18. EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO ANTE LA TRADUCCIÓN INVERSA DE TEXTOS ESPECIALIZADOS (ESPAÑOL-FRANCÉS): RESULTADOS PRELIMINARES DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN	334
ISABEL JIMÉNEZ-GUTIÉRREZ	
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA	

CAPÍTULO 19. PROYECTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL BASADO EN EL ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DEL MUNDO FICTICIO CONSTRUÍDO EN ROGUE ONE: A STAR WARS STORY	353
ROBERT SZYMYŚLIK	

CAPÍTULO 20. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICA A TRAVÉS DE LA ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA	373
GISELLA POLICASTRO PONCE	

CAPÍTULO 21. ATENCIÓN DIVIDIDA Y ACERCAMIENTO A LA REALIDAD PROFESIONAL: FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA CON DIAPOSITIVAS	393
RAFAEL PORLÁN MORENO	

SECCIÓN II

RENOVACIONES PARA TRANSMITIR LA HISTORIA Y OTRAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN ARQUITECTURA Y URBANÍSTICA

CAPÍTULO 22. PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ORIENTADA A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	412
LETICIA LÓPEZ-MONDÉJAR	

CAPÍTULO 23. APRENDIENDO DE LO LOCAL, APRENDIENDO DE LO SIGNIFICATIVO: UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA A PARTIR DE FUENTES DOCUMENTALES EN CARREÑO (ASTURIAS)	430
PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ	
ALBERTO MORÁN CORTE	
RAFAEL GUERRERO ELECALDE	

CAPÍTULO 24. LA POLÍTICA DE COLONIZACIÓN AGRARIA
DURANTE EL FRANQUISMO Y SU INCIDENCIA EN LA ORDENACIÓN
DEL TERRITORIO: UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA
DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR457

JONATAN ARIAS-GARCÍA

JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES

CAPÍTULO 25. REDES CULTURALES, REDES DE SOLIRADIDAD
A UN LADO Y OTRO DEL ATLÁNTICO: DE JOHN TREND A NICHOLAS
BUTLER. RECUPERACIÓN, CUSTODIA Y TRANSFERENCIA
DEL CONOCIMIENTO. ESTUDIO DE CASO..... 478

MARÍA ISABEL GEJO SANTOS

GIR IHMAGINE DE LA USAL

CAPÍTULO 26. COMPETENCIAS DOCUMENTALES
E HISTÓRICAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN
TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA VISITA VIRTUAL AL
ARCHIVO MUNICIPAL DE MÁLAGA (SS. XVI-XXI) 497

ELIZABETH GARCÍA GIL

CAPÍTULO 27. EL *MOCKUMENTARY* O FALSO DOCUMENTAL
COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LAS AULAS
DE GEOGRAFÍA E HISTORIA 521

ESTER ALGARRA SANTACREU

CAPÍTULO 28. LA ARQUITECTURA Y EL URBANISMO DE FINALES
DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX A TRAVÉS DE LA
FRANQUICIA DE ANIMALES FANTÁSTICOS Y DÓNDE
ENCONTRARLOS. PROPUESTA DIDÁCTICA..... 535

ROSARIO ANTÓN ACHA

CAPÍTULO 29. ESTUDIO SOBRE LA DICTADURA FRANQUISTA
EN CLASES DE "CULTURA Y CIVILIZACIÓN" E "HISTORIA" EN
LOS PROGRAMAS DE SECCIONES BILINGÜES DEL MINISTERIO
DE EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES DEL ESTE DE EUROPA.
UN ACERCAMIENTO DESDE EL CINE DE FURTIVOS Y TATA MÍA ... 563

JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO

CAPÍTULO 30. VISITAS GUIADAS A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA A LA EXPOSICIÓN «LA HAMBRUNA SILENCIADA.
EL HAMBRE DURANTE LA POSGUERRA FRANQUISTA (1939-1975)» 584

GLORIA ROMÁN RUIZ

CLAUDIO HERNÁNDEZ BURGOS

MIGUEL ÁNGEL DEL ARCO BLANCO

CAPÍTULO 31. PATRIMONIO INDUSTRIAL Y EDUCACIÓN
PATRIMONIAL. EL CONOCIMIENTO *IN SITU* DEL LEGADO DE
LA CIUDAD DE ALMERÍA 598

JESÚS GUTIÉRREZ MORA

ALFREDO UREÑA UCEDA

CAPÍTULO 32. ESPACIOS VIVOS. LOS ITINERARIOS HISTÓRICOS Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DEL SIGLO XX.....	624
CLAUDIO HERNÁNDEZ BURGOS GLORIA ROMÁN RUIZ	
CAPÍTULO 33. NUEVAS HERRAMIENTAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: PRODUCTOS DE LA CULTURA DE MASAS Y PRÁCTICAS CONTRACULTURALES	639
LORENZO LAGE ESTRUGO ALBERTO MARTÍN TORRES	
CAPÍTULO 34. <i>BLENDED-LEARNING</i> Y APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE HISTORIA DEL ARTE.....	657
MARÍA DIÉGUEZ MELO	
CAPÍTULO 35. LA CREACIÓN DE CARTELES PUBLICITARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL Y DE HISTORIA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO.....	679
JAVIER RODRÍGUEZ ABENGÓZAR SARA NÚÑEZ DE PRADO CLAVELL AGUSTÍN MARTÍNEZ PELÁEZ	
CAPÍTULO 36. DATOS GEOLOCALIZADOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN VIRTUALES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LA DOCENCIA DEL URBANISMO.....	701
ÁLVARO BERNABEU-BAUTISTA	
CAPÍTULO 37. APRENDIENDO A VALORAR EL PAISAJE URBANO COTIDIANO: TÉCNICAS PARTICIPATIVAS CON ESTUDIANTES	718
EVA J. RODRÍGUEZ ROMERO ROCÍO SANTO-TOMÁS MURO CARLOTA SÁENZ DE TEJADA GRANADOS IVÁN GONZÁLEZ TRUCO	
CAPÍTULO 38. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA APLICACIÓN DE SUPERFICIES REGLADAS AL DISEÑO EN ARQUITECTURA MEDIANTE TÉCNICAS COMPUTACIONALES	738
CARLOS ANTONIO DOMÍNGUEZ TORRES	
CAPÍTULO 39. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL URBANISMO: ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DE ENTORNOS URBANOS EN COLABORACIÓN CON ENTIDADES SOCIALES Y TEJIDO ASOCIATIVO.....	753
VÍCTOR MIGUEL GONZÁLEZ VERA NURIA NEBOT GÓMEZ DE SALAZAR JORGE ASECIO JUNCAL	

CAPÍTULO 40. CRITERIOS DE ABASTECIMIENTO DE ÁREAS DE
DIFICULTAD LOGÍSTICA. EL CASO DE LOS CAMPOS DE REFUGIADOS .. 774

MARTA SERRANO PÉREZ

MERCEDES LLOP POMARES

CAPÍTULO 41. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE
LOS JÓVENES EN MÉXICO 789

HUMBERTO GONZÁLEZ GALBÁN

XIOMARA MARINA DELGADO RODRÍGUEZ

TANIA EVELYN BERMÚDEZ REYES

CAPÍTULO 42. URBANISMO GRANADINO EN LA ERA DECIMONÓNICA.. 810

MARTA CRIADO ENGUIX

SECCIÓN III

ACTUALIZACIÓN DE ENFOQUES Y METODOLOGÍAS TECNOLÓGICAS
EN LA DOCENCIA JURÍDICA, ECONÓMICA Y EMPRESARIAL

CAPÍTULO 43. EXPERIENCIA DOCENTE: ¿ES EL CRECIMIENTO
ECONÓMICO BASADO EN EL PIB UNA GARANTÍA DE DESARROLLO
DE LAS CAPACIDADES DE LAS PERSONAS?..... 826

CRISTINA VILAPLANA PRIETO

CAPÍTULO 44. MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA ECONOMÍA: ANÁLISIS DEL FEEDBACK
APORTADO POR EL ALUMNADO..... 843

HELENA DOMÍNGUEZ TORRES

CAPÍTULO 45. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE
EL PARADIGMA DE LA DOCENCIA JURÍDICA 856

REYNA SÁNCHEZ SIFRIANO

RAFAEL SÁNCHEZ VÁZQUEZ

CAPÍTULO 46. EL SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS
EN MÉXICO: RETOS PARA LA CIENCIA JURÍDICA 886

MARÍA ERIKA CÁRDENAS BRISEÑO

ROBERTO CASTRO PÉREZ

CAPÍTULO 47. CIENCIAS JURÍDICAS. SU ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE MEDIANTE CASOS PRÁCTICOS 900

LUIS XAVIER GARAVITO TORRES

JORGE ALBERTO MÁRQUEZ HERRÁN

ROBERTO VILLA GONZÁLEZ

CAPÍTULO 48. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE
EN LA ASIGNATURA “ESTRUCTURA DE LA SEGURIDAD SOCIAL”. 921

ARTURO MONTESDEOCA SUÁREZ

**CAPÍTULO 49. DESARROLLAR APTITUDES EMPRESARIALES Y
EMPREENDEDORAS EN EL AULA: UNA MEJORA DE LA MOTIVACIÓN DEL
ALUMNADO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. 936**

MARINA CHECA OLIVAS

MARÍA DE LA CRUZ MARTÍNEZ GARCÍA

**CAPÍTULO 50. NUEVAS FORMAS DE IMPLEMENTAR
LAS ASIGNATURAS DE PRÁCTICAS DE EMPRESA 965**

JOSÉ VILLAR MUÑOZ

LUIS JAVIER CABEZA-RAMÍREZ

MIGUEL GONZÁLEZ-MOHINO SÁNCHEZ

**CAPÍTULO 51. CAPACITACIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN
DEL TALENTO Y LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS EN EL
ÁREA DE LOS RECURSOS HUMANOS DESDE UNA VISIÓN
ESTRATÉGICA Y EMPRESARIAL..... 985**

TAMARA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

**CAPÍTULO 52. SALUD Y BIENESTAR: ADQUISICIÓN DE
COMPETENCIAS EN ASIGNATURAS DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS 997**

MIRIAM DELGADO-VERDE

ROSA ROMERO-MORENO

**CAPÍTULO 53. LA INTRODUCCIÓN DEL MODELO HÍBRIDO
COMO NUEVO ESCENARIO FORMATIVO PARA LA ORIENTACIÓN
PROFESIONAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO 1013**

TAMARA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

FRANCISCA BERNAL SANTAMARÍA

CONCHA GUIL MARCHANTE

**CAPÍTULO 54. YOUTUBE, TWITCH Y TIK TOK EN EL AULA:
LA VIDEODIFUSIÓN EN REDES COMO INSTRUMENTO
POTENCIADOR DE COMPETENCIAS DIGITALES..... 1025**

MIGUEL GONZÁLEZ-MOHINO SÁNCHEZ

LUIS JAVIER CABEZA-RAMÍREZ

JOSÉ VILLAR MUÑOZ

**CAPÍTULO 55. EL USO DE LAS APLICACIONES MÓVILES EN
EL AULA UNIVERSITARIA: VENTAJAS Y PROPUESTA CON
LA APP MENTIMETER 1044**

CRISTINA ORTEGA-RODRÍGUEZ

ELISA GARRIDO-CASTRO

JULIO VENA-OYA

LUCÍA MARTÍN-MONTES

CARLA MARANO-MARCOLINI

**CAPÍTULO 56. EL PORTAFOLIO Y LAS FICHAS TEMÁTICAS COMO
MÉTODOS DE APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS DEL SISTEMA DE
EVALUACIÓN CONTINUA FORMATIVA EN EL DERECHO
INTERNACIONAL PÚBLICO..... 1060**

ADRIANA FILLLOL MAZO

CAPÍTULO 57. 'JAQUE AL TURISMO'. APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS EN LA ASIGNATURA DE MARKETING TURÍSTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	1076
ARO A COSTA FEITO	
CAPÍTULO 58. EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN EN ESTUDIOS SUPERIORES: ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NEGOCIOS INTERNACIONALES.....	1090
LORENA RUIZ-FERNÁNDEZ	
LAURA RIENDA	
PEDRO SEVA-LARROSA	
BARTOLOMÉ MARCO-LAJARA	
CAPÍTULO 59. INNOVANDO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN LA ERA DIGITAL.....	1105
MARÍA ROCÍO RODRÍGUEZ HERRERA	
CAPÍTULO 60. UTILIDAD EL USO DE LA ESTRATEGIA DE GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN FINANCIERA II	1120
M ^a DEL CONSUELO RUIZ-RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 61. EL USO DEL FLIPPED CLASSROOM EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN FINANCIERA I.....	1133
M ^a DEL CONSUELO RUIZ RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 62. ¿ERIZOS O ZORROS? DOCENCIA INVERSA, LITERATURA Y FILOSOFÍA DEL DERECHO.....	1147
JOSÉ MIGUEL ITURMENDI RUBIA	

LA POLÍTICA DE COLONIZACIÓN AGRARIA DURANTE EL FRANQUISMO Y SU INCIDENCIA EN LA ORDENACIÓN DEL TERRITORIO: UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

JONATAN ARIAS-GARCÍA

Dpto. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física (UGR)

JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES

Dpto. Geografía Humana (UGR)

1. INTRODUCCIÓN

Desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han ido consolidando cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia metodologías más activas. En consecuencia, las prácticas docentes universitarias han ido incorporando progresivamente estrategias innovadoras en las que el discente adquiere un rol cada vez más destacable (González Losada y Triviño García, 2018; Higuera-Rodríguez, García-Vita y Medina-García, 2020).

Son cuantiosas y diversas las metodologías que pueden implementarse tanto en el aula (aula invertida o *flipped classroom*, aprendizaje basado en proyectos, cooperativo, basado en problemas, etc.) como fuera de ella (aprendizaje experiencial mediante excursiones geográficas, prácticas de campo, itinerarios didácticos dirigidos, etc.). Si bien, la elección de la más adecuada obedecerá a distintas razones como el nivel educativo, ratio de estudiantes, objetivos de la materia, estándares de aprendizaje o competencias de la misma, entre otras.

Considerando que el uso de diversas técnicas docentes no es excluyente sino complementario, en el presente trabajo se plantea una propuesta didáctica que pretende implementar una metodología activa que combine

de forma simultánea el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP) y los itinerarios didácticos en entornos reales.

El ABP o PBL (*Project-based learning*) constituye una estrategia metodológica de diseño y programación de un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas en torno a una temática y a partir de un proceso de investigación o indagación por parte del alumnado (de forma individual o en grupos): el *proyecto*. La temática principal del *proyecto* puede ser dirigida o tutorizada por el profesorado sin que ello no suponga que el estudiantado también trabaje de manera autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación; trabajo que puede culminar con un producto final presentado ante sus compañeros/as (difusión del *proyecto* ejecutado) (Crespí, García-Ramos y Queiruga-Dios, 2022; Fajardo y Gil, 2019).

Por su parte, los itinerarios didácticos constituyen una interesante herramienta que permite la interconexión *in situ* de contenidos procedentes de distintas disciplinas. En este sentido, la excursión geográfica resulta idónea para contrastar en campo el trabajo desarrollado en el aula, la observación de objetos y fenómenos geográficos, la estimulación del pensamiento creativo, etc. Sobre este tipo de herramientas son numerosos los trabajos y experiencias que han constatado su validez en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Esteves, Hortas y Mendes, 2018; France y Haigh, 2018).

La presente propuesta pretende diseñar una metodología activa que combine el ABP y el itinerario geográfico aplicado en el ámbito universitario. Para su diseño y ejecución se ha seleccionado la asignatura “Geografía de España” del Grado en Historia de la Universidad de Granada. En este contexto, el *proyecto* formativo a desarrollar se ha planteado en torno a la siguiente pregunta de partida: *¿Qué incidencia tuvo el Instituto Nacional de Colonización (INC) en la ordenación del territorio en España?*

Por su marcada incidencia en la configuración del territorio, el proceso de colonización agraria ha sido objeto de notable interés para disciplinas como la Geografía, Historia, Urbanismo y Arquitectura. Sin embargo, aunque son cuantiosos los trabajos que han prestado atención a este tema

desde un enfoque historicista (Gómez Benito, 2004), urbanístico (Presa-Torres y Flores-Soto, 2022) o artístico (Molina Ballesteros, 2022), menos numerosos son los que han ofrecido una visión integral y/o territorial del mismo; y aún menos desde el punto de vista didáctico o pedagógico (Cano y Navarro, 2012; Jaén Milla, 2017; García-Manso, 2020). En ese sentido, con la presente propuesta se pretende que el alumnado alcance las competencias necesarias para analizar e interpretar el territorio desde una perspectiva holística o integral. Para ello, el *proyecto* planteado se centra en la incidencia del INC en la ordenación del territorio en España, utilizando parte de la provincia de Almería como caso de estudio.

La propuesta consta de 3 fases generales que se subdividen en 7 objetivos específicos y 7 bloques de actividades teórico-prácticas. Para su diseño y ejecución se ha considerado el análisis de 3 dimensiones: dimensión histórica; dimensión ambiental, urbano-territorial y paisajística; y dimensión funcional, socioeconómica y cultural. Se pretende además que la implementación de metodologías activas que combinan de forma simultánea el ABP y los itinerarios didácticos en entornos reales contribuyan a fortalecer la sinergia existente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de disciplinas afines como la Geografía y la Historia.

2. JUSTIFICACIÓN, CONTEXTO GEOGRÁFICO-HISTÓRICO Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. EL ANÁLISIS INTEGRAL DEL TERRITORIO COMO EJE TRANSVERSAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA

La propuesta didáctica se plantea en el marco de la asignatura “Geografía de España” del Grado en Historia de la Universidad de Granada. Se trata de una materia troncal de 6 créditos ECTS que se imparte en el 1º curso de la titulación. Su carácter es de “Formación Básica”, por lo que debe presentar un enfoque generalista.

Si se consideran los contenidos, competencias generales y específicas de la materia, puede constatarse que el análisis e interpretación del *territorio* español constituye el eje transversal de la misma. El territorio se concibe como un marco geográfico que expresa la complejidad de la

realidad de las construcciones socio-político-económicas en el espacio físico, y al mismo tiempo, está relacionado tanto con elementos y procesos materiales (materialidades naturales y construidas, marcos políticos, jurídicos y administrativos) como inmateriales (ideologías, representaciones, sistemas de valores, etc.). Además, por la especificidad de la propia titulación (Grado en Historia), su enfoque y análisis diacrónico debe tener una especial consideración.

Dado que el territorio se configura a partir de su construcción histórica, una visión integral del mismo comprendería el análisis e interrelación de sus componentes y elementos desde una perspectiva temporal o evolutiva. Por ello, la temática planteada en el *proyecto* pretende determinar qué incidencia tuvo el Instituto Nacional de Colonización (1939-1971) en la ordenación del territorio español. La elección de esta temática responde a las siguientes razones:

- Históricas: en el marco de la historia contemporánea de España, el régimen franquista (1939-1975) ha supuesto uno de los periodos más significativos desde el punto de vista político, económico, social e ideológico. Son varias las fases que comprendió la dictadura Franquista, pudiendo destacarse, por ejemplo, la política autárquica, el Plan de Estabilización, el impulso “desarrollista”, etc. Entre los diversos organismos que se crearon durante el franquismo, cabe destacar el Instituto Nacional de Colonización (1939-1971), un organismo dependiente del Ministerio de Agricultura cuyo objetivo principal fue la reorganización y reactivación del sector agrícola mediante el incremento de las tierras de labor y su puesta en riego.
- Geográficas: la incidencia del INC en la transformación del espacio productivo no solo supuso el incremento de la superficie dedicada al laboreo, sino que incentivó la creación de nuevos asentamientos poblacionales o pueblos de colonización (más de 300 en todo el país) que albergaron a un total de 25.683 familias (Centellas Soler, 2010). Supuso así uno de los movimientos de migración interna más destacados del siglo XX, pero también una reorientación de la explotación de los

recursos naturales (reordenación de los recursos hídricos, por ejemplo), así como el desarrollo de un particular plano urbano e innovadoras edificaciones. En definitiva, una ambiciosa propuesta de ordenación territorial cuyo significado ha llegado hasta la actualidad.

2.2. MARCO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO: LA COLONIZACIÓN AGRARIA ALMERIENSE Y SU INCIDENCIA EN EL TERRITORIO

2.2.1. El INC, instrumento de la “reforma agraria” durante el franquismo

El problema agrario en España y la desigualdad de su sistema productivo se remonta cuanto menos al siglo XIX. La tierra se convertía en un elemento determinante de la problemática social y política como consecuencia del régimen de tenencia de la tierra, la escasa modernización agrícola, los tipos de propiedad, etc. Se requería así un incremento de la producción de las materias primas agrícolas pero también de la capacidad adquisitiva de la población rural. A principios del siglo XX, durante la Segunda República Española, la Ley de Obras de Puesta en Riego (OPER) de 1932 representará el punto de partida de la colonización, entendida como una planificación integral del territorio. Sin embargo, será con el régimen franquista cuando la colonización alcance su mayor esplendor (Rivera Menéndez, 2000).

Tras la Guerra Civil, el sector agrario español adolecía aún más de un atraso productivo marcado por una agricultura de autosubsistencia y una distribución muy desigual de la propiedad de la tierra. Por esta razón, el Ministerio de Agricultura creará en 1939 el Instituto Nacional de Colonización (INC) que, a través de sus delegaciones territoriales, será el encargado de gestionar todos los aspectos relacionados con la colonización agraria. Este organismo complementaba así uno de los principales objetivos económicos y sociales del agro español: la modernización del campo mediante el impulso de la agricultura de regadío gracias a nuevos ingenios y obras hidráulicas (Centellas Soler, 2010; Cruz Villalón, 1996).

La colonización se concibió como un ambicioso proyecto de reordenación territorial que incluyó la creación de nuevas poblaciones en

pequeños núcleos planificados con una peculiar y reconocible arquitectura. La adquisición de tierras para el laboreo, amparada en numerosas ocasiones por la *Ley de 27 de abril de 1946 sobre expropiación forzosa de fincas rústicas, con la debida indemnización, previa declaración de interés social*, una vez parceladas y tecnificadas, fueron transferidas a los colonos, que debían pagar un canon o arrendamiento hasta que finalmente adquiriesen la propiedad (Centellas Soler, 2010). Si bien, cabe destacar que de acuerdo con Centellas Soler, Ruiz García y García-Pellicer López (2009), la colonización no supuso la reforma agraria en sentido estricto que España necesitaba, sino un instrumento político que tenía como base la promoción de la familia y la economía de explotación familiar, pilares de la ideología agraria del franquismo.

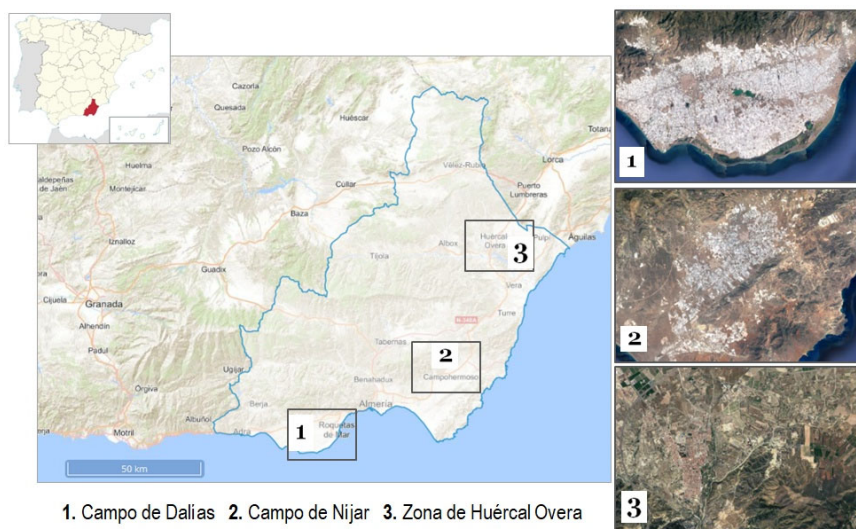
Se concibe así la colonización como una acción política para el asentamiento organizado sobre un territorio previamente desarrollado y preparado mediante un sistema de mejoras del suelo y de subdivisión en parcelas atribuidas a una familia para su cultivo. Se pretendía, por tanto, mejorar el aprovechamiento de los recursos naturales y reformar las estructuras de explotación y ordenación del medio rural mediante la creación de un campesinado propietario de tipo medio en explotaciones de tipo familiar (Centellas Soler, 2010). Las familias pobres sin tierra se instalaban como colonos en unos espacios bien delimitados y transformados con las estructuras de irrigación. Cada familia recibía un pequeño lote de tierra (oscilando entre 2.5-3 hectáreas) y una vivienda nueva en un pueblo nuevo recién construido, pudiendo acceder a la propiedad de esos bienes con unas particulares condiciones financieras. Se evitaba así el éxodo rural hacia las ciudades, fundamental en la difícil coyuntura de la economía autárquica (Centellas Soler, Ruiz García y García-Pellicer López, 2009).

2.2.2. La provincia de Almería: un enclave de interés nacional para la colonización agraria

La colonización agraria afectó en mayor o menor medida a gran parte de las provincias españolas y, aunque fue especialmente significativa en el valle del Guadalquivir y del Guadiana, también determinados enclaves más áridos fueron considerados zonas de interés nacional para su

colonización, caso del Campo de Dalías, Campo de Níjar y Huércal Overa (Almería) (Figura 1).

FIGURA 1. Localización de las zonas de interés nacional para la colonización agraria en la provincia de Almería



Fuente: elaboración propia a partir de base topográfica CNIG y Ortofoto PNOA 2019

De acuerdo con Villanueva Paredes y Leal Maldonado (1990), aunque la política colonizadora tuvo efectos positivos a corto plazo, la mayoría estos pueblos de nueva creación mantienen en la actualidad una evolución demográfica y económica decreciente. Comenzaron a reducir su población inicial a partir de las segundas generaciones, por lo que en numerosos casos fueron agregándose a municipios cercanos con mayor proyección y a reducir su autonomía. Sin embargo, existen casos excepcionales como determinados pueblos de las comarcas del Campo de Dalías, Campo de Níjar y Huércal Overa (Almería) en los que esta política de colonización impulsó toda una reordenación territorial que se mantiene en la actualidad (Figura 2). Así, gracias al desarrollo agrícola parte de estos espacios se han convertido en el “huerto de Europa” por su liderazgo no solo en la producción, sino también en la tecnología agrícola utilizada y en el control de los mercados.

FIGURA 2. A la izquierda, Las Norias (El Ejido, Almería), pueblo de colonización creado en 1958 con 101 viviendas (vista aérea de 1966). A la derecha, Las Norias en 2022. El punto rojo se corresponde con la iglesia, que puede ser tomada como punto de referencia para comparar la expansión del núcleo urbano y su entorno entre 1966 y 2022



Fuente: vista aérea de la izquierda tomada de Centellas Soler, Ruiz García y García-Pellicer López (2009). Vista aérea de la derecha, Google Maps (2022)

El origen del desarrollo agrícola en estos enclaves almerienses radica en el denominado “milagro del enarenado”, una técnica que permitía entre 2 y 3 cosechas anuales y consecuentemente una abundante mano de obra, evitando así el paro estacional. Su intenso desarrollo se debió al aprovechamiento del agua del subsuelo mediante pozos y el impulso económico del INC para su implantación. De acuerdo con Centellas Soler, Ruiz García y García-Pellicer López (2009), la aplicación del enarenado supuso todo un hito para el desarrollo del Campo de Dalías, permitiendo que los colonos del INC pudieran trabajar cultivos rentables en suelos de pésima calidad y agua de riego con elevado porcentaje de sales, consiguiendo mayor precocidad de la cosecha y mayor rendimiento por unidad de superficie (hasta cuatro veces más). El valor de venta de las tierras se multiplicó por 10 en pocos años.

Este “milagro agrícola” implicaba además un ambicioso proyecto de ordenación territorial que supuso la puesta en marcha de Planes Generales de Colonización, proyectos de parcelación así como la creación de 13 nuevos pueblos (pueblos de colonización) en menos de 15 años (1954-1968): 2 pueblos en la zona de Huércal-Overa, 4 en el Campo de Níjar y 7 pueblos y una ampliación de Roquetas de Mar en el Campo de Dalías.

2.3. OBJETIVOS

El objetivo general es diseñar una propuesta didáctica fundamentada en una metodología activa que combine el ABP y el itinerario geográfico aplicado en el ámbito universitario. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos secundarios:

- Que el alumnado alcance las destrezas y habilidades necesarias para trabajar en torno a un *proyecto* concreto (implementación de la metodología ABP) y fomentar el aprendizaje colaborativo en grupos y en entornos reales.
- Que el alumnado sea capaz de acceder y utilizar de forma idónea fuentes de información geográfico-histórica de diverso tipo y utilidad.
- Que el alumnado adquiera las competencias necesarias para analizar e interpretar de forma integral u holística el territorio.
- Que el alumnado comprenda cómo los instrumentos políticos de carácter histórico repercuten en la actualidad en los procesos de estructuración del espacio y la ordenación del territorio.
- Que el alumnado adquiera las habilidades y conocimientos necesarios para vincular los aspectos geográfico-históricos derivados del INC y su incidencia en la caracterización geográfica, histórica, política y funcional de los espacios rurales en la España franquista y sus repercusiones en la actualidad.

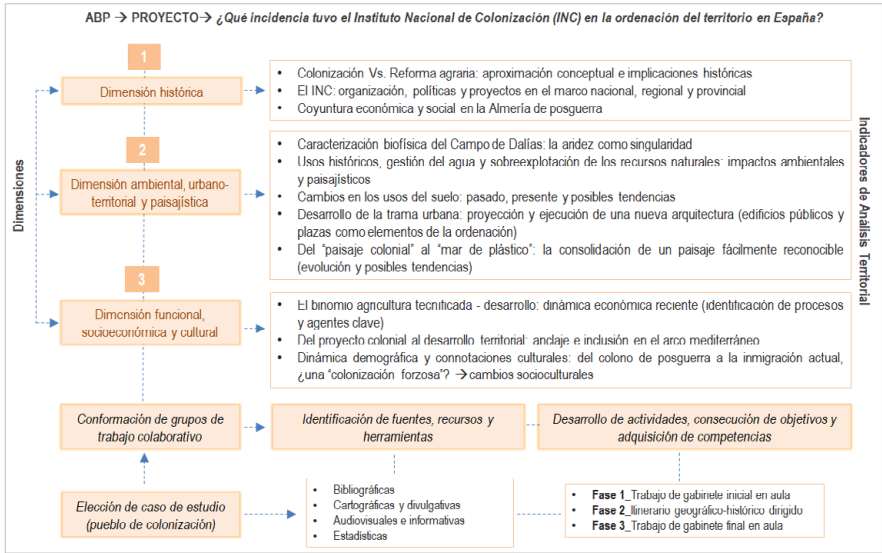
3. METODOLOGÍA Y FUENTES PARA EL ANÁLISIS INTEGRAL DE LA COLONIZACIÓN AGRARIA Y SU INCIDENCIA TERRITORIAL

3.1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA: SOBRE LAS DIMENSIONES E INDICADORES A CONSIDERAR EN EL *PROYECTO* FORMATIVO

Dada la naturaleza territorial del *proyecto* y su carácter holístico, para el diseño e implementación de una metodología activa que contemple de forma simultánea el ABP y los itinerarios didácticos en entornos reales

se ha considerado el análisis de 3 dimensiones generales: dimensión histórica; dimensión ambiental, urbano-territorial y paisajística; y dimensión funcional, socioeconómica y cultural (Figura 3).

FIGURA 3. Metodología de trabajo y dimensiones e indicadores territoriales a considerar en el proyecto



Fuente: elaboración propia

Estas dimensiones, que pueden implementarse en cualquier proyecto de naturaleza territorial, se descomponen en 11 ítems o indicadores de análisis relacionados directamente con la temática del *proyecto*. Además, los grupos de trabajo deberán utilizar las fuentes, recursos y herramientas necesarias que les permitan desarrollar las actividades y objetivos propuestos. Por otra parte, la simultaneidad del trabajo de gabinete y en campo (itinerario didáctico dirigido) permitirá al estudiantado complementar y contrastar el análisis geográfico-histórico efectuado en el aula, así como identificar para cada caso de estudio las repercusiones de la política del INC en la ordenación del territorio y las posibles perspectivas de futuro o tendencias.

3.2. FUENTES DE INFORMACIÓN Y RECURSOS PARA LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

La compleja composición de variables, elementos y procesos tangibles e intangibles que conforman el territorio repercute en la diversidad de fuentes y recursos que pueden utilizarse para su análisis. Atendiendo a la temática del *proyecto* se han considerado 4 tipos de recursos de partida categorizados del siguiente modo: bibliográficos, cartográficos y divulgativos, audiovisuales e informativos, y estadísticos (Tabla 1).

TABLA 1. Fuentes de información y recursos de partida facilitados al alumnado para el desarrollo del proyecto

Tipos de recursos	Fuente / Herramienta	Descriptor / Utilidad
Bibliográficos	Monografías, artículos y DVDs recopilados por la mediateca del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación: http://bit.ly/3trfjWz	Recopilación bibliográfica sobre la incidencia del INC en distintos territorios de España. Incluye una sección de artículos científicos relacionados con la colonización agraria
	Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (Año XIII, Número 52, febrero 2005): http://bit.ly/3WZzjNG	Monográfico especial dedicado al debate e investigación sobre los pueblos de colonización agraria en Andalucía desde el punto de vista patrimonial
	Pérez Escolano, V. y Calzada Pérez, M. (2008). Pueblos de colonización durante el franquismo. La arquitectura en la modernización del territorio rural. Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, Junta de Andalucía. http://bit.ly/3UX6qQa	Monografía que analiza la labor del INC en la transformación del territorio desde la perspectiva arquitectónica y urbanística
	Centellas Soler, M., Ruiz García, A. y García-Pellicer López, P. (2009). Los pueblos de colonización en Almería. Arquitectura y desarrollo para una nueva agricultura. Colegio de Arquitectos de Almería. Instituto de Estudios Almerienses. Fundación Cajamar.	Monográficos específicos sobre los pueblos de colonización en la provincia de Almería
	Centellas Soler, M (2021). Los pueblos de colonización en Almería medio siglo después. Colegio Oficial de Arquitectos de Almería.	

Cartográficos y divulgativos	Comprador de Ortofotos de Andalucía: http://bit.ly/3tw9mb3	Visualizador que permite comparar ortofotos y ortoimágenes de Andalucía en diferentes fechas y valorar los cambios que se han producido en un territorio. Incluye todas las ortofotografías realizadas desde 1956 y las ortoimágenes realizadas desde 1975
	Google Earth	Sistema de Información Geográfica que muestra un globo terráqueo virtual que permite visualizar múltiple cartografía. Está basado en imágenes satelitales y además permite la creación de entidades de puntos, líneas y polígonos, contando también con la posibilidad de crear mapas
	Exposición: Los pueblos de colonización de Almería. Arquitectura y desarrollo para una nueva agricultura (2009): http://bit.ly/3O2i1eP	Acceso digital a los paneles informativos de la exposición "Los pueblos de Colonización de Almería" atendiendo a las temáticas: arte, colonos y nueva agricultura, urbanismo y arquitectura, pueblos.
Audiovisuales e informativos	Filmoteca Española (RTVE). NODO (Noticiarios y Documentales): http://bit.ly/3DYJnh2	La Filmoteca Española es una institución cuyos objetivos son la recuperación, investigación y conservación del patrimonio cinematográfico español y su difusión
	Documentos RNE. Podcast Los pueblos de colonización: la reforma agraria de Franco (25-08-2016): http://bit.ly/3hEGeLY	Selección de podcasts, reportajes informativos y otros recursos audiovisuales sobre el INC y los pueblos de colonización
	El País semanal: Los pueblos que se inventó Franco (30-08-2018): http://bit.ly/3WZ5IUq	
	Radiogramas RNE. Podcast Colonos del siglo XX (12-10-2020): https://bit.ly/3hF0qgX	
	La radio tiene ojos. Podcast Habitar el agua (08-11-2020): http://bit.ly/3GiHgHM	
	Vídeo Poblados de colonización de Almería (Tierra & Mar y Espacio Protegido. Canal Sur): http://bit.ly/3E7kb89	
	Documental Pueblos de colonización. Historia de España. Los colonos españoles: http://bit.ly/3G9fbCO	
Estadísticos	Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía: http://bit.ly/3Af7dnX	Banco de datos que ofrece diversa información estadística multitemática y multiterritorial de Andalucía

Fuente: elaboración propia

Los recursos bibliográficos de partida se corresponden con fuentes y herramientas de carácter científico (artículos de investigación, monografías, etc.) relacionadas con la incidencia del INC en el plano político, económico, social, arquitectónico, etc., a diferentes niveles (estatal, regional y local). Entre los recursos cartográficos destacan las ortofotos y ortoimágenes que permiten el análisis espacio-temporal de los pueblos de colonización y su entorno. También pueden utilizarse otras herramientas de fácil acceso como *Google Earth*, *Google Maps* o aquellos recursos divulgativos y de carácter técnico correspondientes a informes específicos, memorias, proyectos, normativa, legislación, etc. Los recursos audiovisuales e informativos constituyen también una interesante fuente de información dado que herramientas como las filmotecas digitales, periódicos y blogs online, podcasts, etc., aportan información de carácter social e histórico. Finalmente, los recursos de tipo estadístico permiten la obtención de valiosa información socioeconómica en relación con la temática planteada.

4. DISEÑO Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO: FASES, ACTIVIDADES Y RESULTADOS ESPERADOS

Para la ejecución del *proyecto* se han contemplado 3 fases generales que se subdividen en 7 objetivos específicos y 7 bloques de actividades teórico-prácticas (Tabla 2).

La fase 1 o inicial contempla la consecución de 5 objetivos y bloques de actividades a desarrollar en aula. La formulación del *proyecto* planteado y su pertinencia en el marco de la asignatura, junto con la contextualización geográfico-histórica de la incidencia del INC en España supone el punto de partida de esta fase. Esta fase se completa con la conformación de grupos de trabajo, selección del caso de estudio (pueblo de colonización) y el análisis de las dimensiones e indicadores territoriales sintetizados en la figura 3. Para la ejecución de esta fase se ha estimado una temporización de 2 sesiones presenciales en aula más 10 horas de trabajo autónomo fuera del aula por parte cada grupo de trabajo.

La fase 2 se corresponde con el itinerario geográfico-histórico dirigido, que permitirá constatar y/o complementar los resultados obtenidos a partir de los indicadores de análisis territorial así como identificar nuevos elementos y procesos de estructuración del espacio y el territorio. En función del nº de grupos de trabajo y casos de estudio (pueblos de colonización del Campo de Dalías, Almería), se prevé una temporización de 1-2 días en campo. El itinerario deberá ser diseñado por cada grupo de trabajo.

La fase 3 contempla la discusión de los resultados particulares (singularidades detectadas en cada caso de estudio) y generales (incidencia del INC en la política de ordenación del territorio a distintas escalas espaciales: local, regional y nacional). Para la ejecución de esta fase se ha estimado una temporización de 1 sesión presencial en aula.

Con esta propuesta de fases, objetivos específicos y bloques de actividades se pretende que el alumnado alcance los conocimientos necesarios sobre la incidencia geográfico-histórica de la colonización agraria en España y Andalucía gracias al manejo de diversas fuentes de información. Los resultados obtenidos podrán cotejarse y complementarse en campo (itinerario geográfico dirigido), lo que permitirá la comprobación *in situ* de los cambios acontecidos en los pueblos de colonización y su entorno y sus posibles tendencias en el contexto geográfico local y regional.

TABLA 2. Secuencia de fases, objetivos y actividades para la ejecución del proyecto y resultados esperados

Fases (F)	Objetivos específicos (OE) y Actividades (A)	Resultados esperados (R) / Competencias (C)
F1 Trabajo de gabinete inicial en aula	OE1: formular la pregunta de partida del proyecto: “¿Qué incidencia tuvo el Instituto Nacional de Colonización (INC) en la ordenación del territorio en España?” y contextualizar la pertinencia del trabajo el marco de la asignatura. A: caracterización general del INC, establecimiento de grupos de trabajo y selección del pueblo de colonización para desarrollar el proyecto ¹¹ .	R: orientaciones, contextualización, directrices generales del proyecto, establecimiento de grupos de trabajo y elección del caso de estudio C: capacidad para trabajar en grupo a partir de proyectos (ABP)
	OE2: establecer una aproximación geográfico-histórica a la colonización agraria en España y Andalucía, con especial incidencia en la provincia de Almería y el Campo de Dalías. A: proyección audiovisual y documental, explicación y debate sobre la política agraria y los pueblos de colonización como ejemplo de “desarrollismo” durante el franquismo; identificación de recursos y fuentes de análisis documental y bibliográfico.	R: análisis de la dimensión histórica C: capacidad para comprender y estructurar de forma adecuada hechos históricos concretos en un marco temporal y geográfico específico
	OE3: identificar, analizar e interpretar posibles indicadores y recursos que permitan caracterizar el Campo de Dalías y el pueblo de colonización seleccionado desde el punto de vista biofísico, urbano-arquitectónico y paisajístico. A: indagar sobre posibles recursos cartográficos y documentales de utilidad; análisis del plano urbano histórico y actual (plano original y expansión del núcleo) (Figura 4); identificar la tipología y características de las viviendas coloniales; identificar los elementos urbanos y artísticos distintivos (elementos desaparecidos y permanencias -viviendas coloniales conservadas, por ejemplo-).	R: análisis de la información ambiental, urbano-territorial y paisajística C: capacidad para manejar algunos de los instrumentos y técnicas que se utilizan en Geografía, particularmente los de carácter gráfico, fotográfico y cartográfico
	OE4: identificar, analizar e interpretar los cambios producidos desde el punto de vista funcional,	R: análisis de la dimensión funcional, socioeconómica y cultural

¹¹ Para facilitar los desplazamientos durante las jornadas dedicadas a los itinerarios *in situ*, los pueblos de colonización seleccionados deberán localizarse en la actual comarca del Campo de Dalías (Almería). Por tanto, la selección de los pueblos de colonización objeto de estudio para el proyecto serían: El Parador (1954), Las Norias (1958), Camponuevo del Caudillo (actual La Mojonera) (1958), Las Marinas (1958), Puebla de Vúcar (1966), San Agustín (1968) y El Solanillo (1968).

	socioeconómico y cultural en el pueblo de colonización seleccionado. A: analizar los datos procedentes de fuentes estadísticas de carácter demográfico, económico, noticias de prensa, etc.; y diseñar una posible entrevista para ejecutar en campo (Fase 2) que permita comparar testimonios o historias de vida reales entre los colonos de posguerra y los "nuevos colonos" (inmigrantes o nuevas generaciones cuyos antepasados fueron colonos).	C: capacidad para seleccionar y utilizar técnicas (cuantitativas y cualitativas) y fuentes de información de carácter geográfico-histórico
	OE5: diseñar el itinerario dirigido que se llevará a cabo en la Fase 2. A: elaborar un posible mapa del pueblo de colonización en el que se incluya el itinerario a realizar así como la localización de al menos 3 elementos urbano-arquitectónicos de interés (Figura 5).	R: diseño de posible itinerario en el pueblo de colonización seleccionado C: capacidad para comparar entornos virtuales y reales. Manejo de herramientas cartográficas
F2 Itinerario geográfico-histórico dirigido	OE6: comprobar e interpretar in situ los resultados obtenidos tras el análisis de los indicadores territoriales trabajados en la Fase 1. A: implementar y explicar en campo el itinerario dirigido elaborado por cada grupo de trabajo.	R: constatación de los indicadores de análisis territorial en entornos reales C: capacidad para interpretar el territorio in situ
F3 Trabajo de gabinete final en aula: puesta en común y entregable	OE7: responder a la pregunta de partida "¿Qué incidencia tuvo el Instituto Nacional de Colonización (INC) en la ordenación del territorio en España?" a partir de los casos de estudio y/o proyectos elaborados por cada grupo de trabajo. A: discutir los resultados obtenidos, comparar el análisis de los diferentes casos de estudio y extraer conclusiones generales.	R: discusión de resultados, debate y obtención de conclusiones + entrega final del proyecto C: capacidad de análisis crítico, síntesis y debate participativo

Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. Ejemplo de uso y aplicabilidad del comparador de ortofotos de Andalucía para el análisis evolutivo del núcleo urbano de San Agustín (El Ejido, Almería) a partir de las Ortofotografías de 1956-57, 1977-83 y 2016



Fuente: elaboración a partir del Comparador de Ortofotos de Andalucía

FIGURA 5. Ejemplo de uso y aplicabilidad de la herramienta “street view” de Google Maps. Las Marinas (Roquetas de Mar, Almería), pueblo de colonización creado en 1958 por el arquitecto José Luis Fernández del Álamo. A la izquierda, iglesia característica de los pueblos de colonización; a la derecha, vivienda colonial típica



Fuente: google street view (2022)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque con diferentes enfoques, el análisis integral del territorio constituye uno de los principales objetos de estudio de disciplinas como la Geografía y la Historia. Si bien, la complejidad de su análisis se deriva de las múltiples variables que lo conforman así como de las numerosas fuentes y recursos que pueden utilizarse para la obtención de información. Si consideramos otras cuestiones como la aproximación multiescalar al territorio, el análisis parcial de sus variables, procesos e interacciones, la implementación de metodologías y técnicas de diverso tipo (cuantitativas, cualitativas, etc.) o las políticas que inciden en su planificación y ordenación, entre otras, la dificultad de su análisis se incrementa sustantivamente.

De acuerdo con Rodríguez Valbuena (2010), desde el punto de vista didáctico los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el territorio resultan complejos en tanto que dependerán del enfoque, profundidad de análisis, nivel educativo e incluso de la materia o asignatura. En este sentido, y considerando que la presente propuesta se ha planteado para la educación superior (ámbito universitario), se constata que el ABP aplicado a casos de estudio reales puede resultar una herramienta idónea para facilitar la comprensión espacio-temporal de los territorios asociados a los pueblos de colonización agraria.

Son cuantiosos los trabajos que han puesto de manifiesto las ventajas del ABP en todos los niveles educativos (Abella García *et al.*, 2020; Guo *et al.*, 2020; Lasauskiene y Rauduvaite, 2015; Shpeizer, 2019). Pueden señalarse especialmente aquellos que han demostrado que el ABP constituye una herramienta idónea para el desarrollo de competencias tales como la resolución de problemas, la creatividad, etc. De forma complementaria, estudios similares han demostrado también que el alumnado que ha estado inmerso en un ABP incrementa su compromiso con el aprendizaje, su motivación y autosuficiencia (Ausín *et al.*, 2016; Thomas, 2000; Walker y Leary, 2009).

En lo que respecta a la implementación del itinerario geográfico en entornos reales en materias de carácter holístico como la Geografía, son también cuantiosos los trabajos que han demostrado que se trata de un recurso idóneo para el aprendizaje experiencial *outdoor* (Arias-García y Serrano-Montes, 2019; García de la Vega, 2004; López Felipe, Moreno Hernández y Andreu Gómez, 2018; Serrano-Montes *et al.*, 2022).

En definitiva, la originalidad de la propuesta didáctica planteada radica en que se parte de una aproximación al territorio a partir de 3 dimensiones elementales (histórica; ambiental, urbano-territorial y paisajística; funcional, socioeconómica y cultural) mediante el análisis de casos de estudio concretos que tradicionalmente han tenido un enfoque eminentemente historicista. Se contribuye además a fortalecer la sinergia existente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de disciplinas afines como la Geografía y la Historia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella García, V., Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V. y Casado Muñoz, R. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos y Estrategias de Evaluación Formativas: Percepción de los Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Arias-García, J. y Serrano-Montes, J. L. (2019). Capítulo 24. Innovación educativa en la enseñanza de la Geografía: una propuesta de proyecto de innovación docente basado en el aprendizaje colaborativo. En S. Alonso García, J.M. Romero Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez y J.M. Sola

- Reche (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 310-322). Editorial Dykinson
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente en las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Cano, J.A. y Navarro, A. (2012). Propuesta didáctica sobre los pueblos de colonización agraria del franquismo: el caso de Rinconada (Toledo) una vía para el desarrollo local. *Clío*, 38. <http://clio.rediris.es/n38/articulos/Rinconada.pdf>
- Centellas Soler, M., Ruiz García, A. y García-Pellicer López, P. (2009). *Los pueblos de colonización en Almería. Arquitectura y desarrollo para una nueva agricultura*. Colegio de Arquitectos de Almería. Instituto de Estudios Almerienses. Fundación Cajamar.
- Centellas Soler, M. (2010). Los pueblos de colonización de la administración franquista en la España rural. *P+C, proyecto y ciudad. Revista de temas de arquitectura*, vol. 1, 109-126. <http://hdl.handle.net/10317/2487>
- Crespí, P., García-Ramos, J. M. y Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259-276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
- Cruz Villalón, J. (1996). El mapa de la política de colonización de Andalucía. *Investigaciones Geográficas*, 16, 21-34.
- Esteves, M.E., Hortas, M.J. y Mendes, L. (2018). Fieldwork in Geography education: an experience in initial teacher training program. *Didáctica Geográfica*, 19, 77-101.
- Fajardo, E. y Gil, B. (2019). El Project-based Learning y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Revista Amauta*, 17(33), 103–118. <https://doi.org/10.15648/am.33.2019.8>
- France, D. y Haigh, M. (2018). Fieldwork@40: fieldwork in geography higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(4), 498-514, <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1515187>
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, (6), 79-95.
- García-Manso, A. (2020). Los cinematógrafos de los poblados de colonización de la provincia de Cáceres: hacia una didáctica del patrimonio arquitectónico rural. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la Cultura y el Territorio*, 21, 344–354. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2020.i21.3>

- González Losada, S. y Triviño García, M.A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 371-338.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Gómez Benito, C. (2004). Una revisión y una reflexión sobre la política de colonización agraria en la España de Franco. *Historia del presente*, 3, 65-86.
- Jaén Milla, S. (2017). Itinerario didáctico por los poblados de colonización agraria del Franquismo en Jaén. En E. Moya García (Coord.), *La colonización rural en la provincia de Jaén durante la edad contemporánea* (pp. 209-229). Editorial Comares.
- Higueras-Rodríguez, L., García-Vita, M. d. M. y Medina-García, M. (2020). Analysis of training offers on active methodologies for university teachers in Spain. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1223-1234. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1223>
- Guo, P., Saab, N., Post, L.S. y Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Lasauskiene, J. y Rauduvaite, A. (2015). Project-Based Learning at University: Teaching Experiences of Lecturers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 788-792. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.182>
- López Felipe, Y., Moreno Hernández, M. y Andreu Gómez, N. (2018): La excursión a la naturaleza o práctica de campo: una necesidad metodológica de los docentes para contribuir al desarrollo local. *Foro Educativo*, 30, 137-152.
- Molina Ballesteros, P. (2022). Sembrando arte y oficio. La musivaria y la cerámica en la colonización agraria española. *ANIAY-Revista de Investigación en Artes Visuales*, 11, 71-86.
<https://doi.org/10.4995/aniav.2022.17311>
- Presa-Torres, F.J. y Flores-Soto, J.A. (2022). El espacio intermedio en los pueblos del Instituto Nacional de Colonización. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, LIV, N°2011, 57-76.
<https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.211.4>
- Rivera Menéndez, J. (2000). *La política de colonización agraria en el campo de Dalías: (1940-1990)*. Instituto de Estudios Almerienses y Cajamar.
- Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluriversidad*, 10 (3), 90-100.

- Serrano-Montes, J.L.; Arias-García, J.; Rodrigo-Comino, J. y Caballero-Calvo, A. (2022). Capítulo 37. La integración de la agricultura urbana en la docencia práctica de la geografía: una experiencia piloto basada en la enseñanza-aprendizaje en entornos reales. En R. M'Rabet Temsamani y V. Quirosa García, (Coords.), *ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente* (pp. 719-738). Editorial Dykinson.
- Shpeizer, R. (2019). Towards a Successful Integration of Project-based Learning in Higher Education: Challenges, Technologies and Methods of Implementation. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1765-1771.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Los Ángeles, CA: Autodesk Foundation.
- Villanueva Paredes, A. y Leal Maldonado, J. (1990). *La planificación del regadío y los pueblos de colonización (Historia y evolución de la colonización agraria. Vol. 3)*. Ministerio para las Administraciones Públicas, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo y Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Walker, A. y Leary, A. (2009). Problem based learning Meta-Analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines and assessment levels. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3 (1), 12-43. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1061>