

Turismo urbano y espacio público en el Grado de Educación Primaria. Una experiencia docente*

Carlos Martínez Hernández¹ y Claudia Yubero²

¹ISEN Centro Universitario (Universidad de Murcia), Grupo de Investigación DICSO, carlosmh@um.es

²Departamento de Geografía (Universidad Complutense de Madrid), Grupo de Investigación Turismo, Patrimonio y Desarrollo, claudiayubero@ucm.es

NOTA BIOGRÁFICA

Carlos Martínez Hernández: Doctor Internacional en Geografía, es Profesor Asociado en el Dpto. de Geografía de la Universidad de Murcia (UM) y Profesor Adjunto en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de ISEN Universidad (centro adscrito a la Facultad de Educación de la UM). Posee contribuciones a congresos y publicaciones, algunas en JCR, relacionadas con disciplinas educativas y territoriales (Didáctica de las CC.SS., Geografía, Turismo, Demografía, Etnografía).

Claudia Yubero: Master en Formación del Profesorado y Doctoranda en el Programa de Geografía de la Universidad Complutense, desarrolla su investigación en el grupo “Turismo, Patrimonio y Desarrollo” de la misma universidad. Ha trabajado en varios proyectos de investigación (Ministerio de Economía, Comunidad de Madrid y artículos 83) y ha contribuido en revistas científicas sobre turismo en espacios urbanos y rurales.

RESUMEN

El turismo es una de las actividades económicas más importantes en España y comporta implicaciones sociales y territoriales que preocupan a la comunidad científica y también social, reflejo de lo cual es el ámbito educativo. Sin embargo, en el currículo de Educación Primaria no se trata el tema de forma directa, sino que es incluido en los contenidos acerca de los sectores económicos, en el área de Ciencias Sociales. Se detecta, por tanto, una necesidad didáctica en torno al turismo. De este modo, y estando puesto en la actualidad uno de los focos de atención sobre los efectos del turismo masivo en los centros de las ciudades, donde se da un fuerte conflicto por el uso del espacio, se ha diseñado, con estudiantes del Grado de Educación Primaria, una práctica docente, mediante trabajo de campo en el centro de Madrid y siguiendo las orientaciones metodológicas del currículo. En este trabajo se detalla y justifica la actividad y se evalúa su desarrollo. Los resultados en el aprendizaje son claramente positivos. Se concluye con un llamamiento a la modificación del currículo para incorporar asuntos actuales de dinámica turística.

Palabras clave: *Turismo urbano, espacio público, educación Primaria, actividad docente.*

* Esta investigación ha contado con el apoyo del Proyecto de I+D+I "TRANSFORMACIONES DEL PAISAJE URBANO HISTÓRICO INDUCIDAS POR EL TURISMO: CONTRADICCIONES Y CONTROVERSIAS, GOBIERNO Y GOBERNANZA LOCAL - CSO2016-75470-R / PAITUR-Ciudad - 2017-2019; correspondiente al Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Convocatoria 2016. Ministerio de Economía.

1. Introducción

El turismo preocupa a la sociedad española, como fenómeno de larga tradición en el país que acarrea importantes efectos en la cultura, el medioambiente y la economía. En la actualidad, uno de los focos está puesto sobre los impactos del turismo masivo en los centros urbanos, especialmente en ciudades patrimoniales, donde se da un fuerte conflicto del uso y valores del espacio. El vertiginoso aumento de los flujos hacia destinos urbanos europeos se cifra en un 7,7% en el año 2017 (European Cities Marketing). Madrid ostenta la 5ª posición en número de pernoctaciones después de Londres, París, Berlín y Roma y, por primera vez, por delante de Barcelona. Madrid acogió en agosto de 2017 a 737.161 viajeros nacionales e internacionales, lo que supuso 1.559.000 pernoctaciones, un 8% más que el año anterior (INE, EOH).

La intensificación del uso turístico en los espacios centrales urbanos conforma el proceso de “turistificación”, término utilizado para explicar el proceso de cambio formal y funcional de la ciudad postindustrial que se deriva, conformando la denominada “Tourist-Historic City” (Ashworth & Tunbridge, 1990; Calle Vaquero, M., 2002). La ciudad histórico-turística se ve sometida en la actualidad a la proliferación de negocios turísticos, como hoteles y *hostels*, pero también viviendas de uso turístico de plataformas P2P como Airbnb que penetran en el tejido residencial; al crecimiento de las actividades de ocio, y ocio nocturno en particular; a la desaparición del comercio tradicional, que deja paso a grandes marcas globales; incluso al desplazamiento de población residente. Estos impactos preocupan a colectivos locales (como la *Assamblea de Barris per un Turisme Sostenible* de Barcelona o *Lavapiés Dónde Vas* en Madrid, o la *Red de Ciudades del Sur de Europa ante la Turistización SET*), suponen un reto de gestión para los técnicos municipales y alarman a los poderes públicos. De la misma manera y desde hace ya alrededor de una década, los medios de comunicación se hacen eco de este fenómeno desde los blogs académicos (del arquitecto José Fariña o los geógrafos Oriol Nelo, Agustín Cocola y Albert Arias) hasta la prensa generalista y diarios digitales, contribuyendo a la creación de una opinión pública sobre el tema.

Una larga tradición en geografía se ocupa de los impactos del turismo en los centros históricos, que nutre, entre otros estudios, una amplia parte de la doctrina institucional de organismos como la UNESCO, la Organización Mundial del Turismo y la Unión Europea (García-Hernández et al., 2017). Desde hace 15 años emerge una corriente de investigación que revisa críticamente los estudios de turismo urbano y aporta nuevas claves del proceso de turistificación contemporáneo, contextualizándolos en el paradigma neoliberal de producción de la ciudad. Esta corriente hunde sus raíces en los estudios de la gentrificación urbana (Clerval, Colomb y Criekingen, 2011) para proponer el concepto de gentrificación turística (Cocola, 2015).

Es un reto, desde la universidad, transferir un conocimiento suficientemente actualizado capaz de ofrecer marcos interpretativos críticos de la realidad social y alejados de visiones mitificadas del fenómeno turístico, como las que recoge Jafari en su “plataforma apologética” (2005). Es un reto aún mayor, y lo será también para los futuros maestros, preservar los valores de convivencia, respeto y empatía. En este sentido, se pretende seguir aquí la visión de TEFI (Prebezac et al., 2014), una red de educadores e

investigadores que trabajan por la sostenibilidad desde el cuidado de una educación en turismo en continua co-creación entre todos los integrantes de la comunidad que acoge el sistema turístico (investigadores, docentes, estudiantes, profesionales del sector y ciudadanía). Se trata de una sintonía con la *sustainable tourism pedagogy* (STP), una corriente del ámbito universitario que puede trasladarse a la educación básica (Jamal, Taillon y Dredge, 2011), contribuyendo así a la reducción de la actual distancia que existe entre el conocimiento generado en la universidad y la educación en turismo a todos los niveles (Yubero, 2016).

En este contexto, resulta cuanto menos sorprendente que en el currículo de Educación Primaria (RD 126/2014) no aparezca ningún contenido explícito acerca del turismo. La única aproximación que se plantea es a través de los sectores económicos, tal como establece el criterio de evaluación nº 10 del bloque 3 (“Vivir en sociedad”) de la asignatura troncal de Ciencias Sociales: *Identificar las actividades que pertenecen a cada uno de los sectores económicos, describir las características de estos, reconociendo las principales actividades económicas de España y Europa* (p. 19376). Del mismo modo, los docentes encargados de impartir estos contenidos tampoco cuentan con una formación mínimamente profunda en el ámbito turístico, puesto que, en el Grado de Educación Primaria, las materias del ámbito de las Ciencias Sociales están más vinculadas a su didáctica que a su desarrollo epistemológico (Ortega Sánchez, 2015). Como consecuencia, los contenidos acerca del turismo se prevé que pasan tremendamente desapercibidos en la etapa primaria de la educación, lo que entra en conflicto con la creciente importancia que este sector económico ha adquirido recientemente en el devenir político, social, ambiental y económico de España y el mundo.

Así pues, la idea principal de partida es la conveniencia de introducir en Primaria el tema del turismo, para ofrecer al alumnado las herramientas básicas de comprensión del fenómeno. Para ello, se pretende la puesta en práctica de una actividad grupal, en el marco de un itinerario urbano, con docentes en formación, de forma que este futuro profesorado tenga en cuenta, en un aprendizaje significativo y activo, con herramientas de análisis de Geografía Urbana, el marco más amplio en el que se desenvuelven las dinámicas de intensificación del uso turístico de los espacios centrales de la ciudad y pueda así contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Tal como establece el currículum de Primaria (RD 126/2014), el área de Ciencias Sociales *fomenta el desarrollo de hábitos de trabajo individual y de equipo, además del esfuerzo como elemento esencial del proceso de aprendizaje y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor. Resulta asimismo imprescindible para el alumnado adquirir y emplear con precisión y rigor el vocabulario específico del área, y seleccionar información, con los métodos y las técnicas propios de la Geografía y de la Historia, para explicar las causas y consecuencias de los problemas y para comprender el pasado histórico y el espacio geográfico* (p. 19373). Con esta experiencia docente no solo formamos al profesorado en contenidos conceptuales poco presentes curricularmente, sino también en gran multitud de contenidos procedimentales y actitudinales que conforman el Bloque 1 del currículum (“Contenidos comunes”).

2. Marco teórico

2.1. Gentrificación turística y comercial

La creciente funcionalidad turística de los espacios se relaciona con procesos de desarrollo de una nueva modalidad (o etapa) de la gentrificación.

El concepto de *gentrificación* designa un proceso que conjuga rehabilitación de los centros históricos y populares con una sustitución de población por residentes de mayor poder adquisitivo (Clerval, Colomb y CrieKingen, 2011). Este proceso, cuyo arranque es el *diferencial de renta* generado (Smith, 1987), viene acompañado de un encarecimiento del coste de acceso a la vivienda, desmantelamiento del tejido comercial tradicional y en la oferta de servicios, así como en los usos del espacio público. Aunque estas transformaciones se derivan de cambios que trascienden el fenómeno turístico, su enfoque nos permite identificar formas específicas de la gentrificación, en su faceta residencial pero también comercial, más visible para el caso que tratamos.

La gentrificación turística sugiere un proceso de gentrificación provocado por la creciente funcionalidad turística de los espacios. Se crean espacios que se transforman en función de las necesidades de consumidores afluentes, sean turistas o residentes en el entorno próximo (Gotham, 2005; Cocola, 2015). Fainstein y Gladstone (1999) observan una “*actualización comercial*” en los centros históricos que funcionan como reclamo turístico desde los locales que abastecen de bienes y servicios de necesidad diaria a los que son de necesidad “afluente”. Varios autores han estudiado el *desplazamiento directo* de un comercio por otro (Degen, 2004; Cocola Gant, 2015; Romero Renal y Lara Martín, 2015). El turismo viene así a sumarse a las nuevas pautas de localización central de grandes cadenas y franquicias, produciendo un paisaje banalizado y de “ciudad franquicia” (Zukin, 2010).

Para comprender el fenómeno en la interfaz entre la creciente funcionalidad turística de los centros históricos y los cambios en las pautas de consumo generalizadas, los estudios sobre gentrificación turística arrancan con un renovado interés *desde* los espacios. Estos espacios son producidos para y consumidos por una nueva clase media cosmopolita que reproduce ambientes urbanos similares allá donde va (Judd, 2003): las prácticas de (nuevos) residentes y turistas se asemejan cada vez más porque adoptan modelos globales (Zukin, 2010). Así, la ciudad es una “máquina de entretenimiento” para los residentes (Lloyd y Clark, 2001) y el (post) turista es un “residente de vacaciones” (Urry, 1990; Ashworz y Page, 2011; Maitland, 2010; Hiernaux y González, 2014). La simplificación dual es por tanto impensable. Los lugares están en permanente proceso de construcción precisamente como resultado del encuentro e interacción continua entre personas diversas: es el “sentido global del lugar” de Doreen Massey (1991). Lo que se pretende es identificar en qué medida la orientación hacia el consumo turístico elimina los significados complejos, ricos y diversos de nuestras sociedades.

2.2. El caso de Madrid

Varios investigadores han relatado ya los procesos de gentrificación urbana en el centro histórico de Madrid y en todos ellos se destaca la actuación de las administraciones públicas, concretamente las políticas urbanísticas en el marco de lo que se ha denominado el “urbanismo empresarial”, y especialmente el papel que juega el turismo y las plusvalías que genera (Burriel, 2006; Pérez, 2013; Crespi y Dominguez, 2015; Sequera y Janoschka, 2015). Las intervenciones más destacadas de la política urbanística madrileña son las actuaciones de rehabilitación del tejido edificado, la flexibilización de los instrumentos del urbanismo (grados de protección patrimonial decrecientes, facilidades para los cambios de uso, etc.) y mejora del medioambiente urbano (Pérez, 2013).

Las zonas de Madrid más estudiadas han sido las denominadas Malasaña, Chueca y Lavapiés, todas ellas en el Distrito Centro en los barrios de Universidad, Justicia y Embajadores, respectivamente. Su trayectoria común relata una historia de degradación y apropiación de los espacios por grupos sociales alternativos y marginalizados que, con el tiempo, pasan a convertirse en barrios “de moda”, por ejemplo, de la “movida madrileña” en el caso de Malasaña y de la comunidad homosexual en Chueca.

Las dos zonas que nos ocupan, Malasaña y Chueca (ver epígrafe siguiente), son objeto de estudio de la gentrificación turística desde su faceta simbólica y especialmente desde los efectos en los cambios en el tejido comercial (Janoschka y Sequera, 2013; Sequera y Janoschka, 2015; Maiello, 2015) y social (Pérez, 2013). En Malasaña, Sequera y Janoschka (2013) tratan el proceso de transformación del área de “Triball”. Este proceso describe una gentrificación directa y en el momento producida por las operaciones de la empresa Triball (Triángulo Ballesta), que sustituyeron el tejido comercial tradicional y de proximidad con nuevas tiendas del sector de la moda, decoración y complementos. Estos autores tratan las consecuencias simbólicas de estos espacios: el incremento del valor del capital se acompaña de la creación de nuevos valores asociados al consumo: alternativo, bohemio, ecológico. Eva Pérez (2013) trata también el proceso de Chueca, que arranca con importantes operaciones de rehabilitación del tejido edificado y mejoras del medioambiente urbano en el marco de la aplicación de Plan de Área de Rehabilitación Integrada. Esta autora observa el crecimiento de la población, aumento de la densidad y de la actividad hostelera por encima de la media de Distrito Centro, tanto en Chueca como en Malasaña, especialmente de jóvenes.

3. Metodología: diseño de la actividad

3.1. Finalidad y presentación

La actividad docente consiste en un análisis de Geografía Urbana basado en el conflicto por el uso del espacio público de los centros de las grandes ciudades, entre el uso residencial y el turístico y de ocio. La ciudad elegida para llevar a cabo la actividad, de entre aquellas españolas en que más se ha constatado este fenómeno, ha sido Madrid.

Concretamente, se han seleccionado dos áreas céntricas emblemáticas, Chueca y Malasaña, en los barrios de Justicia y Universidad, respectivamente (dentro del Distrito Centro) para que, mediante trabajo de campo como método de aproximación a la realidad, los alumnos estudien, aplicando herramientas de análisis geográfico, la estructura y las

dinámicas de plazas públicas, y puedan responder a la pregunta de investigación planteada: *¿Estamos ante barrios tradicionales de vida o nuevos barrios turísticos y de consumo? Y en relación con ello, ¿cuáles son los efectos en la ciudad?*

Con la actividad se estudiarán los impactos físicos y socioeconómicos en el marco de los procesos de gentrificación turística y comercial. Se trata de percibir las mejoras en el medioambiente urbano y el espacio público de tres plazas de Madrid, así como otros cambios visibles, como el tejido comercial (orientación hacia la hostelería, las tiendas de moda y la práctica inexistencia de otros locales comerciales para la vida diaria así como equipamientos y servicios para los residentes), el uso del espacio público (saturación de las calles y las plazas o incremento de la presencia de aparcamiento subterráneo para asegurar la accesibilidad al centro), y los impactos simbólicos (creación de nuevos valores asociados al consumo: auténtico, ecológico, bohemio, etc. y propagación de marcas y estéticas globales).

El ejercicio que tienen que hacer los alumnos es, por grupos y distribuidos por distintas plazas, dibujar un mapa en una hoja en blanco, en el que figure la plaza estudiada, las calles que parten de la misma y los elementos estructurales del espacio (locales comerciales, mobiliario urbano, terrazas...). A continuación, en la parte de atrás del mapa dibujado, deben explicar de forma esquemática cómo son las dinámicas sociales en torno a esa estructura urbana.

Para el ejercicio, a los alumnos se les pide que la leyenda y la explicación del mapa incluyan los siguientes elementos, para lo cual deben observar, preguntar y reflexionar, siempre con respeto:

-Locales comerciales y otros establecimientos: ¿Qué establecimientos hay? (Alojamiento turístico, comercio de productos turísticos, comercio de alimentación, comercio genérico, comercio de moda, servicios turísticos, administración pública, hostelería, local vacío...) ¿Cuáles había? (Se les conmina a preguntar a los viandantes). ¿Qué estética tienen? ¿Capital español o extranjero?

-Mobiliario urbano: ¿Qué tipo de mobiliario urbano existe? ¿Hay bancos? ¿Cómo son? ¿Dónde están? ¿Son prácticos? ¿Hay espacio suficiente para que pasen los peatones? ¿Cualquier tipo de peatón? ¿Quiénes lo tienen más difícil? ¿Pasan los coches? ¿Hay algún parking? ¿Hay parques infantiles? ¿Cómo son? ¿Son prácticos?

-Dinámicas sociales: ¿Quiénes están en la plaza? ¿Parecen españoles o extranjeros? ¿Parecen residentes o turistas? ¿Van solos o en grupo? ¿Qué actividades practican? ¿Sociabilizan entre sí? ¿Están de paso o se detienen en la plaza?

La forma de acceder a las plazas es mediante un recorrido peatonal conjunto, de 1300 m, a través de los barrios mencionados, haciendo paradas en plazas públicas emblemáticas: Plaza de Chueca, Plaza de Pedro Zerolo y Plaza del 2 de Mayo (Figura 1). En cada plaza, se queda un grupo de alumnos para hacer la práctica, y el resto sigue caminando hacia la siguiente plaza, donde se queda el siguiente grupo, y así hasta llegar a la plaza final con el último grupo. Este itinerario debe quedar plasmado en un plano del centro de la ciudad.

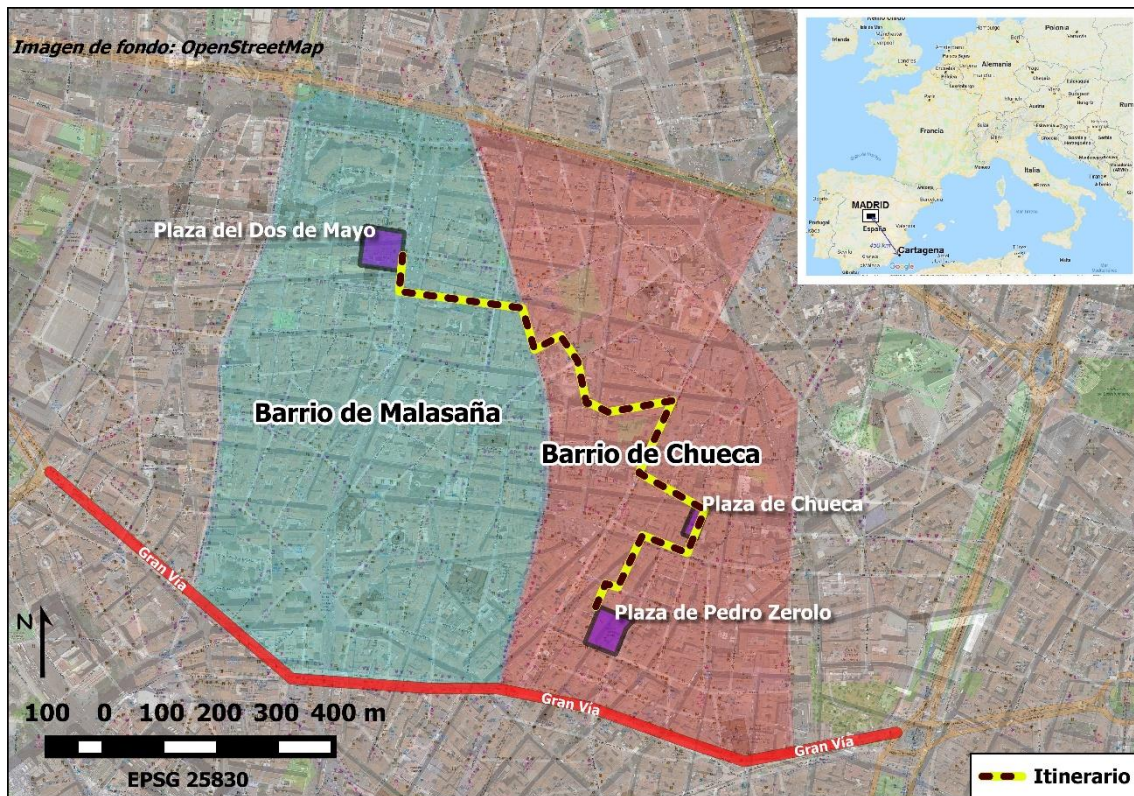


Figura 1. Recorrido de la actividad a través de los Barrios de Malasaña y Chueca en el centro de Madrid. Arriba a la derecha: mapa de ubicación de Madrid y de Cartagena, la localidad de origen de los alumnos protagonistas de la actividad; fuente: Google Maps.

Finalmente, la evaluación consiste en una puesta en común del estudio de cada plaza, en una disposición grupal en un punto de encuentro de la última de las plazas. Se pretende con esto mostrar los mapas y comentar las dinámicas observadas, para llegar a conclusiones generales y comparadas. Se establece un margen de 2 horas para completar la actividad, desde la llegada a cada plaza hasta la reunión en el punto de encuentro.

3.2. Participantes y materiales

La actividad se ha preparado para alumnos del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, de su centro adscrito de Cartagena. Se trata de 14 estudiantes de 2º y 3º curso, en una relación de género del 60-40% a favor de las mujeres. Todos tienen entre 20 y 24 años, a excepción de un caso de edad superior (39 años). Los alumnos de 2º están matriculados en la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica” (6 créditos) y, los de 3º, en “Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales” (6 créditos). Conforman el 100% de los participantes en el viaje de estudios del centro, que tuvo lugar en abril de 2018, una logística que se aprovechó para llevar a cabo la actividad, al requerir esta de un viaje interregional (Cartagena-Madrid, separadas por 450 Km).

Para poder realizarla adecuadamente, junto a la explicación y acompañamiento por parte del profesorado, se repartió entre los alumnos una ficha de instrucciones con toda la

información de la actividad y cómo llevarla a cabo, un plano del centro de Madrid, una hoja en blanco y unos rotuladores de distintos colores.

3.3. Objetivos

Al amparo de las consideraciones pedagógicas, académicas y metodológicas mencionadas con anterioridad, junto a la finalidad general de comprender un comportamiento urbano en relación al turismo, los objetivos que se persiguen con esta experiencia docente, así como los procedimientos diseñados para lograrlos, se pueden concretar en la Tabla 1.

Tabla 1. Objetivos y procedimientos de la experiencia docente.

	Objetivo	Procedimiento
i.	Aprender a orientarse geográficamente y usar herramientas cartográficas y de geolocalización.	Itinerario urbano entre distintas plazas céntricas emblemáticas.
ii.	Desarrollar técnicas de observación crítica y sistemática del espacio territorial.	
iii.	Adquirir habilidades de interacción social como fuente de conocimiento de dinámicas territoriales.	Reconocimiento de las estructuras y dinámicas urbanas de la plaza de estudio.
iv.	Reconocer las estructuras y dinámicas de un espacio geográfico.	
v.	Entender el proceso de gentrificación turística, en su diagnóstico, causas y efectos.	Ejercicio de representación cartográfica de estructuras y dinámicas urbanas y puesta en común.
vi.	Reflexionar sobre las consecuencias de la intensificación del uso turístico del espacio en los centros urbanos.	
vii.	Diseñar elementos cartográficos de representación espacial.	Ejercicio de representación cartográfica de estructuras y dinámicas urbanas.
viii.	Valorar la importancia del trabajo de campo como recurso didáctico.	
ix.	Conocer procedimientos básicos de análisis geográfico urbano.	La actividad didáctica completa.
x.	Averiguar realidades urbanas ajenas al entorno cercano del estudiante.	

2.4. Evaluación didáctica de la actividad

Para conocer en qué grado se consiguen los objetivos didácticos de esta experiencia docente se recurrió a un cuestionario, a cumplimentar por el alumnado unos días después de finalizada la actividad. Dicho cuestionario se diseñó mediante un Formulario de Google, de acceso abierto a través de una *url* que fue proporcionada a los alumnos:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf-dJLGKMCeQWHBrqOP22Q0v5jIhhtweUwfxzm3-ZqucjWSmA/viewform>.

El cuestionario consta de 4 bloques de preguntas y cubre otros objetivos más allá de los pretendidos con la experiencia docente que presentamos, puesto que también recoge cuestiones relacionadas con el viaje de estudios en el que se inscribe nuestra propuesta. El Bloque A es una “valoración logística y general” del viaje; el bloque B, una “evaluación didáctica” del conjunto de actividades realizadas; el bloque C evalúa el “análisis de geografía urbana” y es por tanto el que vamos a desarrollar profundamente en este trabajo; y finalmente, el bloque D recoge unas “conclusiones” del conjunto del viaje. Las preguntas del cuestionario son de varios formatos: (i) preguntas cerradas a responder conforme a una escala Likert de 1 a 5, según se vaya aumentando la valoración; (ii) preguntas cerradas de opción múltiple, a veces de respuesta única y, otras, compartida; y (iii) preguntas abiertas de respuesta breve.

Finalmente, las respuestas de los alumnos se han homogeneizado y normalizado en una hoja de cálculo, a través de una matriz de datos a los que se ha hecho un tratamiento estadístico básico de descriptores. Esto nos permite cuantificar y valorar críticamente el grado de consecución de los objetivos de la experiencia docente, a través de un enfoque de tipo mixto (cuantitativo-cualitativo).

3. Resultados y discusión

Gracias al instrumento del cuestionario que el alumnado cumplimentó, podemos conocer en qué medida se ha logrado mejorar en ellos el conocimiento básico en geografía y turismo urbano, así como su valoración del fenómeno, de forma que estén mejor capacitados para querer y poder impartir estos temas en sus futuras clases de Primaria. Las causas que motivan gran parte de estos resultados las conocemos a través de la puesta en común del final de la actividad, donde los alumnos explican qué han hecho y por qué.

3.1. Grado de consecución de los objetivos según la percepción del alumnado

La competencia geográfica del posicionamiento la desarrollan todos, al ser capaces de seguir el itinerario marcado por la actividad. Aunque llama la atención que la mayoría de los alumnos prefieren utilizar una aplicación móvil de geolocalización en lugar del mapa, todos consiguen completar el recorrido de modo correcto.

Junto al uso del mapa, otro procedimiento geográfico que se busca desarrollar con esta actividad es la observación de la realidad, con mirada crítica y mínimamente experta. Al no estar muy familiarizados con estos procedimientos técnicos de observación y representación, asumen la actividad con entusiasmo. De hecho, al ser preguntados por si estas técnicas geográficas les han ayudado a comprender y realizar el análisis de geografía urbana solicitado, hasta un 93% de los alumnos responden positivamente (Figura 2).

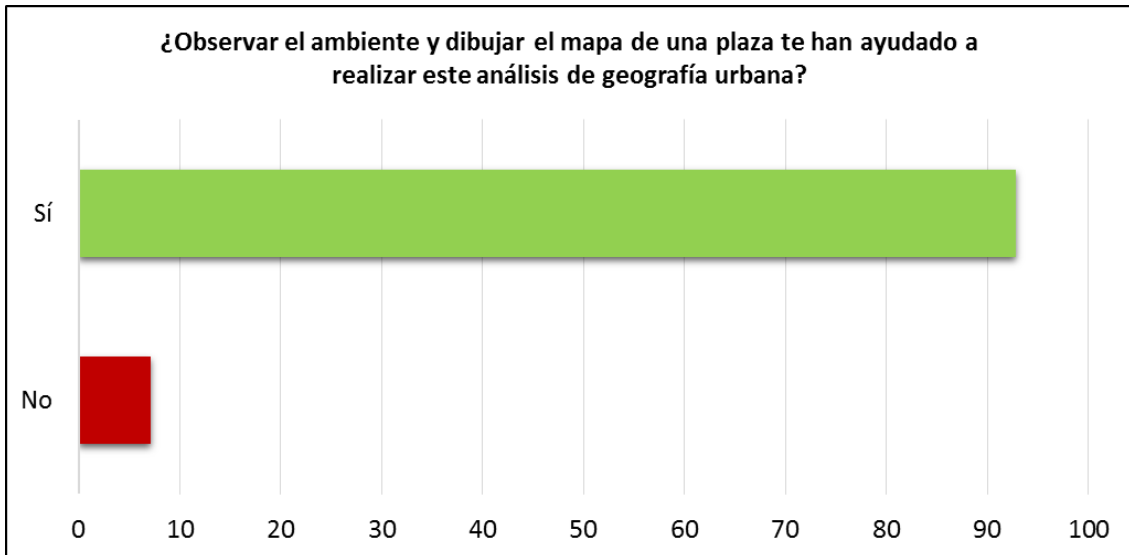


Figura 2. Respuestas normalizadas a la pregunta del cuestionario evaluativo acerca de la utilidad de las habilidades geográficas desarrolladas en la actividad.

No obstante, se reconoce una técnica que no han sabido desarrollar mayoritariamente: la interacción social. Solo un 21% de los alumnos reconocen haber tenido que interactuar con viandantes para resolver mejor el ejercicio, así como que el resultado fue satisfactorio (Figura 3). La mayoría de los alumnos no se ha atrevido a hacer preguntas a la gente de la calle, no solo por timidez y falta de confianza sino también porque no han sido conscientes de la importancia de esta técnica de análisis. Es un aspecto en el que hay que insistir para futuras ocasiones.

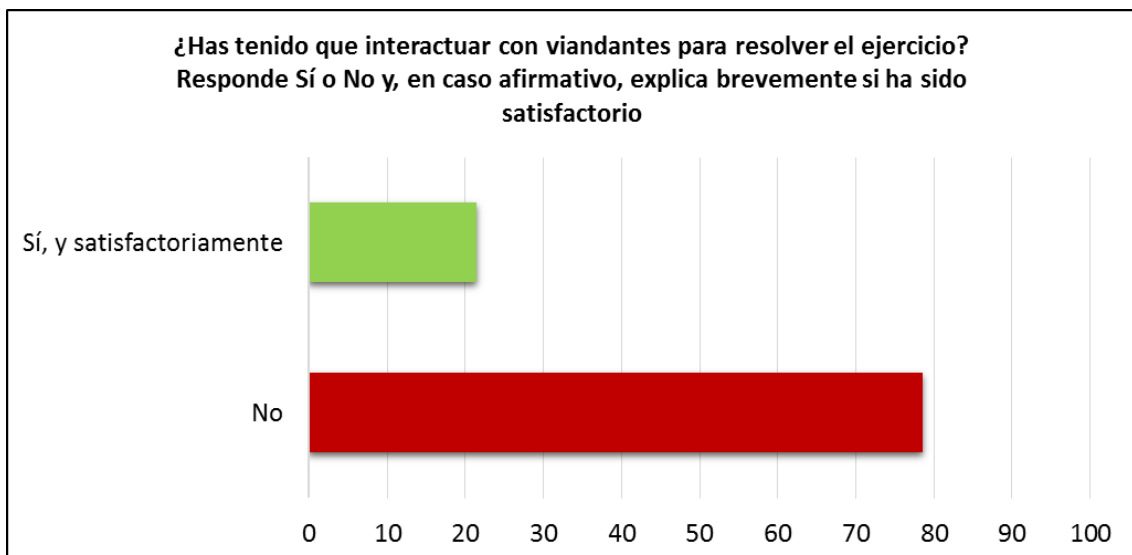


Figura 3. Respuestas normalizadas a la pregunta del cuestionario evaluativo acerca de la utilización de un procedimiento de interacción social para resolver la actividad.

La mayoría de los alumnos no reconoce ninguna dificultad a la hora de realizar la actividad, y el escaso 29% que menciona dificultades lo hace solo referidas a la orientación geográfica y a la destreza de dibujar el mapa (Figura 4). Se ha conseguido que asuman la importancia de trabajar con mapas y de recurrir a una observación sistemática, pero les ha faltado entender la necesidad de completar el análisis interactuando con los agentes utilitarios del espacio que estudian.

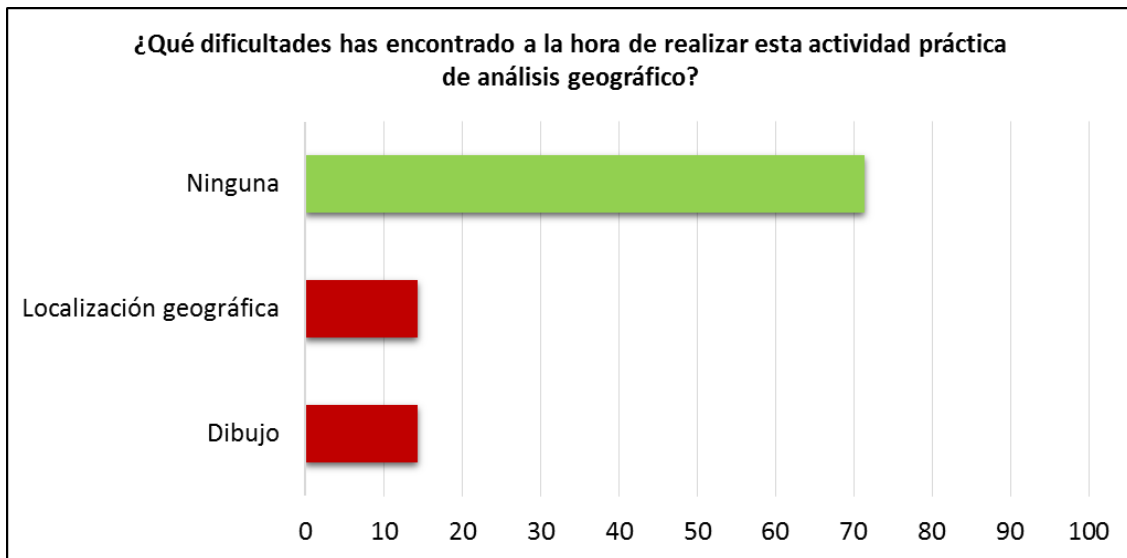


Figura 4. Respuestas normalizadas a la pregunta del cuestionario evaluativo acerca de las dificultades encontradas por el alumnado a la hora de realizar la actividad.

Los alumnos son conscientes de los nuevos aprendizajes, hasta el punto de que el 85% reconoce haber aprendido competencias y contenidos geográficos nuevos (Figura 5); el resto afirma ya saberlos previamente. Todos, por tanto, han movilizado técnicas de investigación que, a pesar de ser básicas, no conocían o apenas habían usado, por lo que suponemos que a partir de ahora las incorporarán a su acervo universitario.

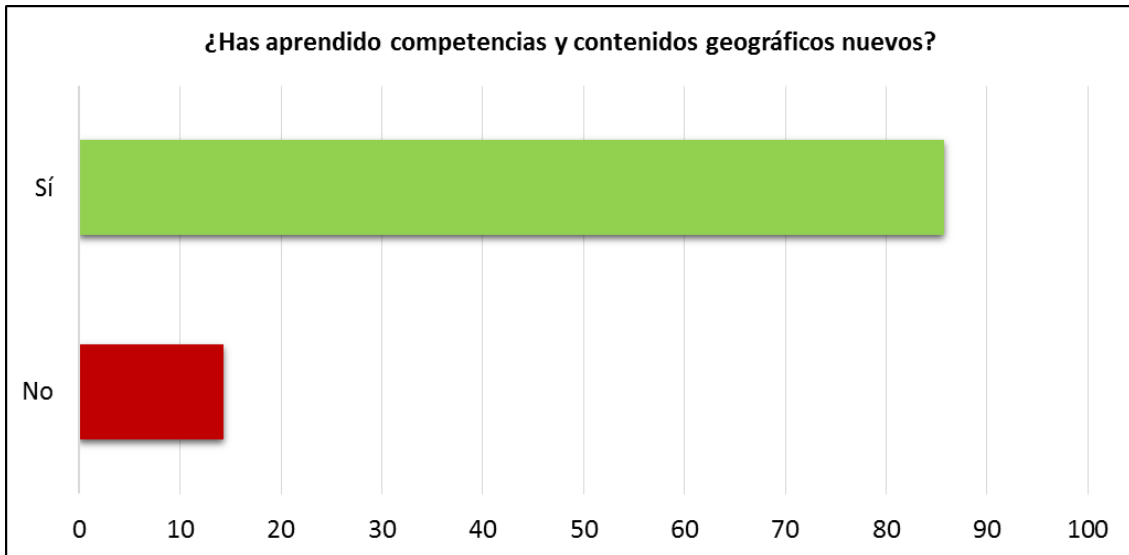


Figura 5. Respuestas normalizadas a la pregunta del cuestionario evaluativo acerca del reconocimiento de haber adquirido aprendizajes geográficos nuevos.

Ellos, por último, comparten la importancia de estos nuevos aprendizajes, especialmente útiles en futuros docentes. Tal es así que el 100% de los alumnos afirman que la actividad les ha parecido interesante para aplicar en el ámbito educativo. No solo es una experiencia útil desde el punto de vista científico sino también didáctico.

3.2. Grado de consecución de los objetivos a partir de preguntas de evaluación.

En cuanto a la calidad de sus análisis urbanos, en relación con las transformaciones del uso del espacio inducidas por el turismo en barrios céntricos, que es lo que estructura temáticamente toda esta actividad, es ciertamente buena. Menos un caso, todos son capaces de mencionar algún barrio céntrico de Madrid que presenta un gran dinamismo social en la actualidad, y más de la mitad completa con un segundo barrio (Figura 6).

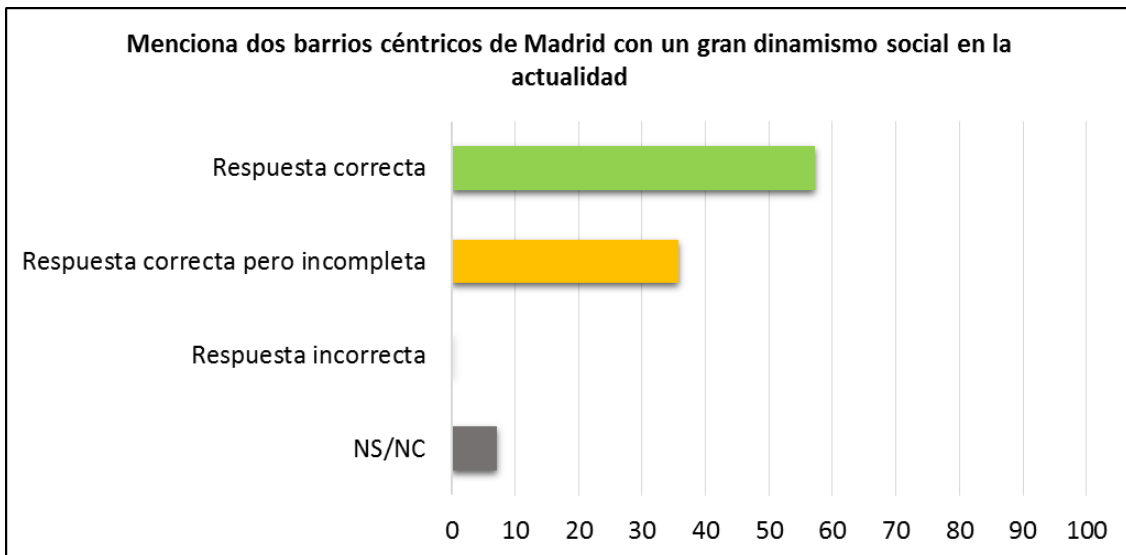


Figura 6. Respuestas normalizadas a la pregunta del cuestionario evaluativo acerca de ejemplos de barrios céntricos madrileños con gran dinamismo social actual.

De nuevo todos los alumnos salvo uno son capaces de descifrar cuál es la principal caracterización de la estructura urbana de estos barrios: la presencia predominante de locales comerciales y de restauración (tiendas y bares) (Figura 7). Es muy importante que entiendan esta circunstancia porque demuestra que han dado con la clave de las transformaciones del espacio que están analizando.

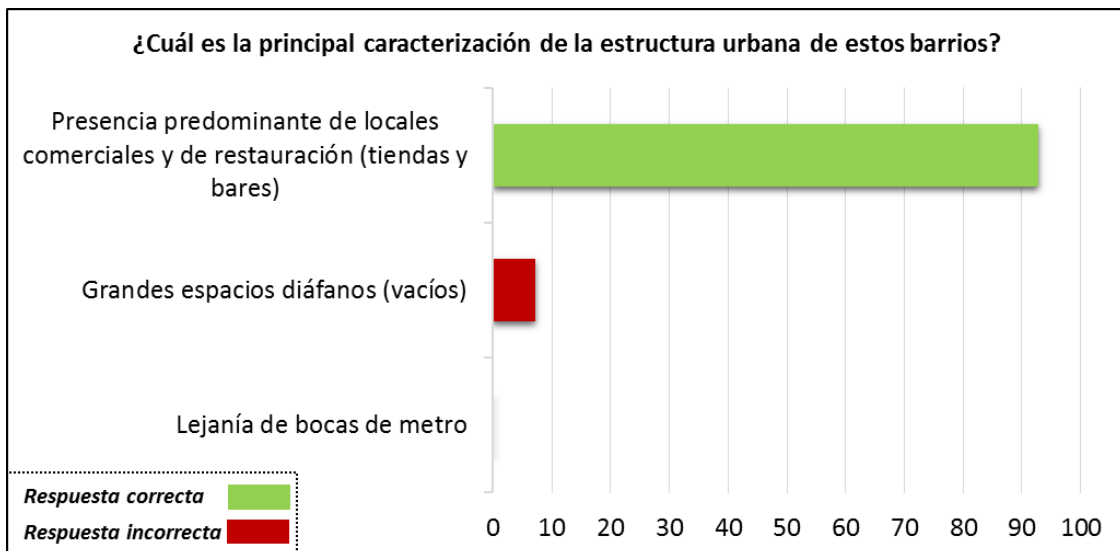


Figura 7. Respuestas normalizadas a la pregunta del cuestionario evaluativo acerca de la principal caracterización de la estructura urbana de los barrios estudiados.

Se confirma esta idea entre casi el 80% de los alumnos, que saben discernir cuáles son los efectos negativos de las intensas dinámicas sociales y económicas de estos barrios:

subida de precios y expulsión de residentes (Figura 8). Este es el conflicto propiamente dicho, y entenderlo supone haber aprendido cómo funcionan los procesos de gentrificación turística.

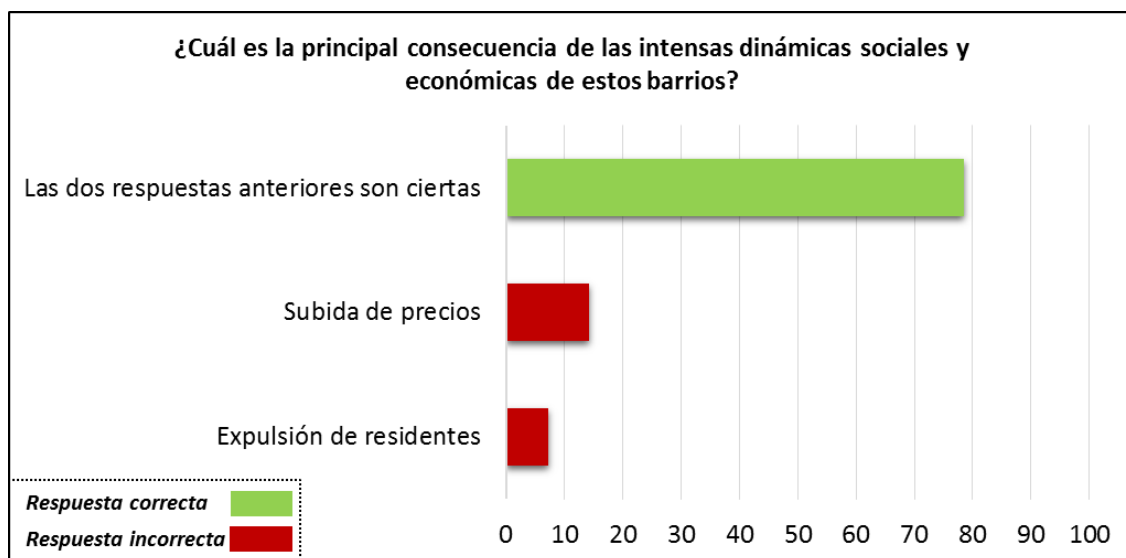


Figura 8. Respuestas normalizadas a la pregunta del cuestionario evaluativo acerca de los efectos de la intensidad dinámica de los barrios céntricos.

3.3. Grado de consecución de los objetivos a partir de la producción del alumnado

Con el objetivo de aprender a observar y representar los impactos físicos y sociales de la intensificación del uso turístico del espacio, se induce a los alumnos a reproducir en mapas las estructuras y dinámicas observables a escala de las tres plazas de estudio. Para ello, previamente se les ofreció una pequeña definición a partir de varios ejemplos. Así, tal como se les trasladó, entendemos por *estructuras*, todos los elementos materiales presentes y su posición relativa, como el tejido edilicio, las calles o el propio mobiliario urbano. Con *dinámicas* nos referimos a los flujos que se dan en los espacios y que interactúan con este, de forma que existen dinámicas de movilidad (peatonal y rodada) o de construcción material del propio espacio (construcciones inmobiliarias), pero, también, otras menos materiales como las demográficas (qué gente vive en el barrio, qué edades tienen, qué orígenes), hasta las sociales (cómo se relacionan las personas en el espacio).

De los mapas dibujados por los alumnos, tomando de ejemplo uno de ellos por su mayor calidad visual (Figura 9) pero apreciable en todos, podemos observar perfectamente la mayoría de los elementos mencionados, recurriendo para ello los alumnos a técnicas cartográficas básicas como la simbolización, en forma, color, tramas, etc., tal como se les indicó, aunque todos han olvidado señalar la orientación del mapa. La estructura urbana que han reconocido sus autores se aprecia en los objetos que representan: la estatua del centro de la plaza, todos los bancos que hay alrededor, las zonas de parque infantil, el área de venta ambulante y el colegio de una esquina. Llama la atención que reconozcan el colegio como único establecimiento representable. En la puesta en común posterior

dieron a entender que el resto de establecimientos con portales hacia la plaza no les resultaron destacables por ser casi todos iguales: bares con terrazas. No obstante, a pesar de no haberlos representado (sí, otros grupos), supieron darles la importancia que merecen a la hora de explicar las dinámicas socioeconómicas que reconocieron. La gran mayoría de los alumnos supo ver y comprender el fenómeno urbano efecto del uso turístico del espacio público, en dinámicas y en estructura, comprobando de primera mano cómo la función residencial y los establecimientos convencionales asociados habían quedado relegados a un claro segundo plano, cuando no prácticamente desaparecido.

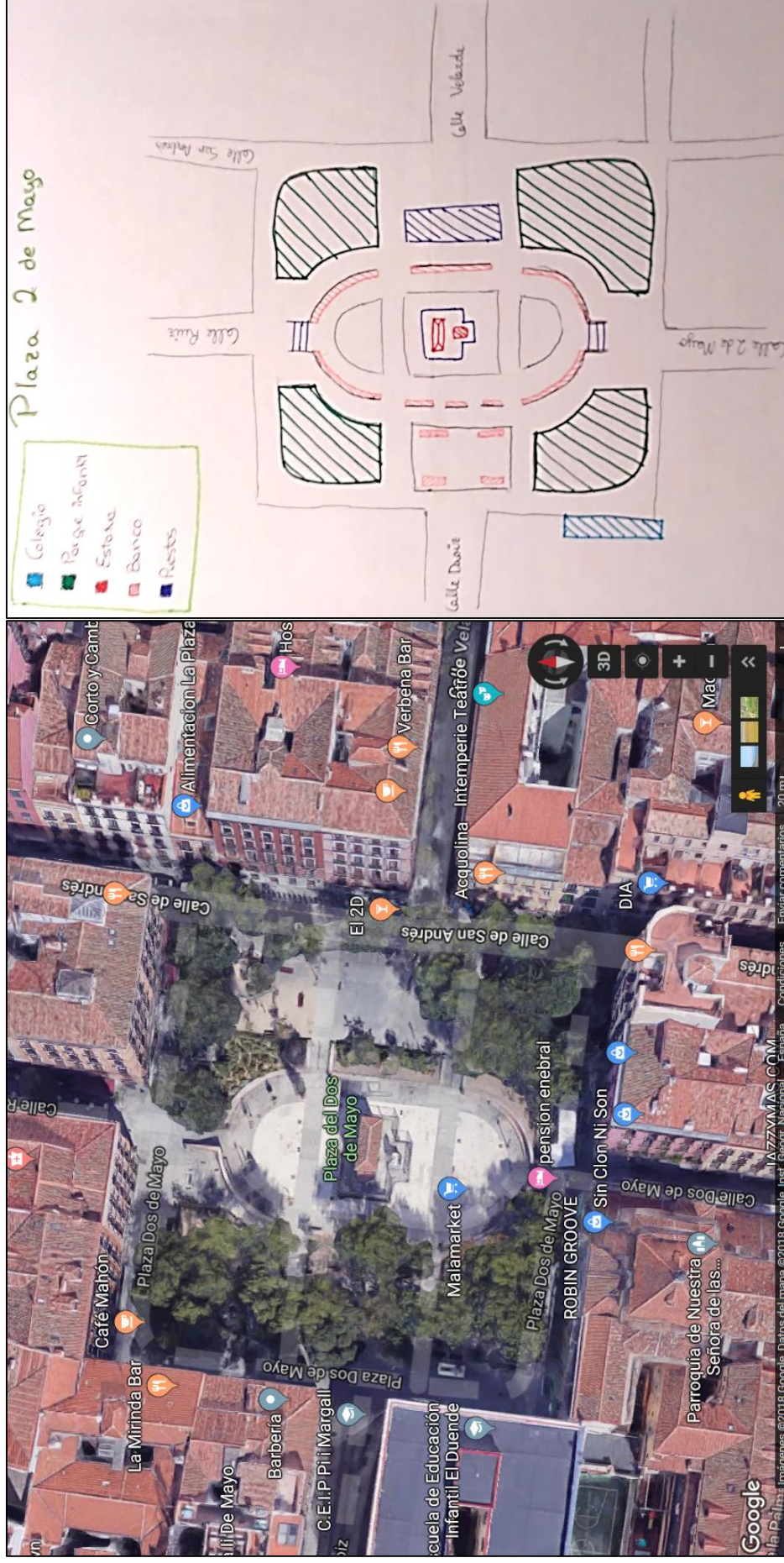


Figura 9. Ejemplo de representación gráfica (derecha) y aspecto real (izquierda) de la plaza pública de estudio (Plaza 2 de Mayo, Barrio de Malasaña, Madrid). Fuente de la imagen de la izquierda: Google Maps.

Para esta puesta en común, se observó el papel trascendental que habían adoptado las herramientas geográficas puestas a disposición del alumnado. El aprendizaje no fue solo conceptual sino también procedimental. Asimismo, a la hora de interactuar con un espacio ajeno al alumnado y reflexionar sobre un fenómeno complejo como es el de los efectos de la intensificación del uso turístico del espacio, se efectuó un aprendizaje actitudinal. En definitiva, se consiguió un adecuado fomento de distintas competencias clave. De las que establece la LOMCE, la actual ley educativa (LO 8/2013), desarrolladas en el RD 126/2014 (p. 19352), las más claramente abordadas son: (1ª) Comunicación lingüística, (3ª) Competencia digital, (4ª) Aprender a aprender, (5ª) Competencias sociales y cívicas, (6ª) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y (7ª) Conciencia y expresiones culturales. Este punto es importante por la gran ayuda que supondrán estos aprendizajes en el futuro docente a la hora de ejercer su profesión, focalizada, en última instancia y en función del paradigma pedagógico actual, en el desarrollo de las competencias clave de los alumnos. Las respuestas que han dado en el cuestionario, previamente analizadas, y el mapa que los propios alumnos han dibujado de su plaza de estudio atestiguan que la actividad se ha desarrollado adecuadamente.

3.4.El viaje de estudios como experiencia integral

Esta actividad formó parte de un viaje de estudios más amplio, en el que también se procuró una amplia cobertura competencial y un aprendizaje integral basado en contenidos, procedimientos y actitudes, de forma transversal al carácter ocioso y ameno de un viaje de estas características. Al término del mismo, se preguntó a los alumnos por una serie de *inputs* que se prevé que se logran en salidas de estudios. En una escala Likert de 1 a 5, donde 5 es el valor máximo, los alumnos evaluaron los *inputs* recibidos en este viaje (experiencia personal, aprendizaje cultural, desenvolvimiento social, convivencia con personas diferentes, gestión de horarios, movilidad urbana y conocimiento de otra realidad urbana) con una media sobresaliente: $4,5 \pm 0,7$ puntos (Figura 10). Esta experiencia docente que presentamos probablemente contribuyó de forma positiva a tan alta valoración del viaje.

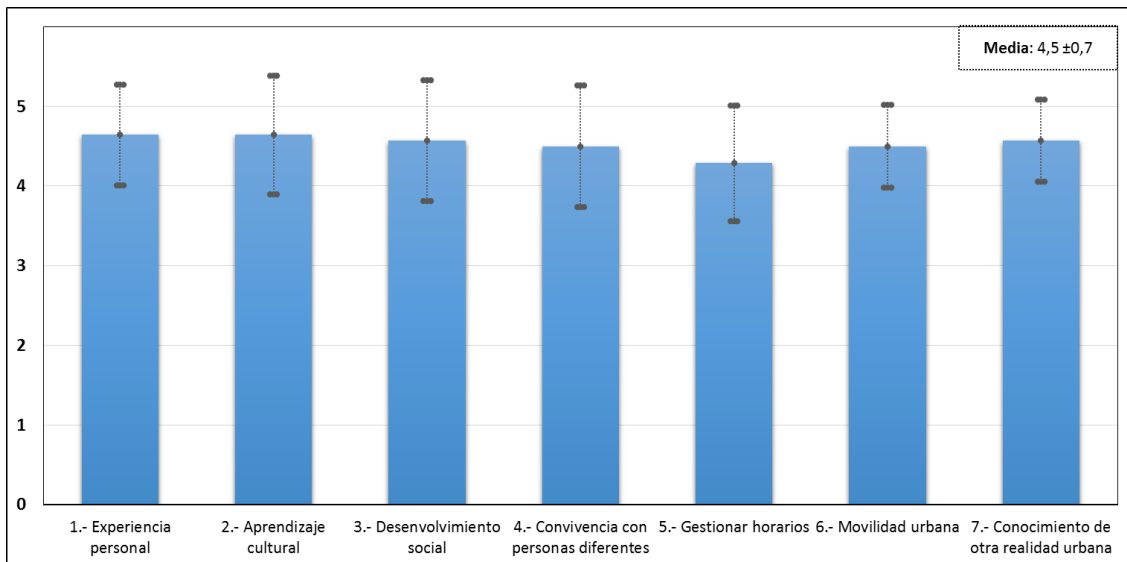


Figura 10. Valoración del alumnado de una serie de ítems asociados a los viajes de estudios.

Los trabajos de campo apoyados en salidas o itinerarios han demostrado tener una amplia eficacia desde el punto de vista pedagógico, permitiendo cubrir variados enfoques educativos. Guerrero (2009) lo defiende como “el aprendizaje que parte del contacto directo con la realidad, ampliando y profundizando los conocimientos, las destrezas y valores que se pueden adquirir al observar, descubrir e interpretar el sistema de interacción de cualquier fenómeno social” (p. 227). Se trata de cubrir contenidos curriculares que, como afirman Rodríguez Cortés *et al.* (2015), “el aula no permite; (...) tienen como fin acercarse a los ambientes naturales para que estudiantes y maestros compartan en espacios que sean significativos y traigan consigo nuevas experiencias” (p. 124). Como puede apreciarse, todas estas consideraciones coinciden con la discusión efectuada de nuestros resultados.

Las salidas de campo como recurso didáctico tienen una gran tradición en disciplinas geográficas, sobre todo en niveles de enseñanza no universitarios (Olave, 2005; Pérez de Sánchez y Rodríguez, 2006; Moreno Lache *et al.*, 2011; Martínez Hernández, 2014; Souza *et al.*, 2016; Fernández Portela, 2017). Reconocida su eficacia, están apareciendo también experiencias universitarias, con distintos enfoques en función de la disciplina. En titulaciones relacionadas con el turismo, por ejemplo, se asocian más a itinerarios-guía de aproximación profesional (García López y Foronda-Robles, 2010; Rodríguez Cortés *et al.*, 2015; Íñiguez Berrozpe *et al.*, 2017), mientras que en titulaciones territoriales mantienen una mayor vinculación geográfica (Tulla, 2010). Para titulaciones de formación docente, la salida de campo es, como señalan Álvarez Piñeros *et al.* (2016), una posibilidad. Tal como explican Pagés y Santisteban (2013), cuando los docentes toman conciencia de lo que están haciendo pueden actuar autónomamente en su aula y tomar las decisiones más pertinentes. Con nuestra actividad demostramos que el docente en formación adquiere esa toma de conciencia y así podrá luego transmitir en sus clases de educación primaria, de una forma más significativa y asimilada, todo lo aprendido.

4. Conclusiones

Comprender cómo funcionan las dinámicas urbanas contemporáneas ligadas a la creciente funcionalidad turística de los espacios urbanos históricos, partiendo de un ejemplo de casos de gentrificación, no es fácil, ni para un alumno de Primaria ni para un docente en formación. Lo habitual, en función del currículum, es que estos temas ni siquiera sean tratados, a pesar de su importancia y su amplia presencia incluso a nivel mediático. Conocer esta realidad creemos que debe formar parte del currículum desde la Primaria, en relación con los contenidos socioeconómicos del área de Ciencias Sociales y en coherencia con el espíritu crítico y emprendedor con que se busca impregnar al alumnado. Formar a los futuros docentes es clave para conseguir este cambio. Hacerlo a través de un trabajo de campo, como parte de un viaje de estudios aprovechando su logística, en una ciudad emblemática del fenómeno estudiado, con directrices didácticas consolidadas, aplicando herramientas geográficas básicas, es, a la vista de los resultados obtenidos, una forma ideal de experiencia docente.

Para valorar en qué medida se han conseguido los objetivos de la actividad, ha sido fundamental haber hecho un seguimiento personal de su desarrollo, haber dirigido la sesión final de puesta en común de las conclusiones alcanzadas y poder recurrir a la evaluación cuantitativa de un cuestionario resuelto por los alumnos. Del decálogo de objetivos planificados, podemos demostrar haberlos alcanzado todos, en mayor o menor medida en función del estudiante, salvo el de la interacción social; parece que el alumnado no ha terminado de valorar la importancia de las fuentes sociales directas, lo que, unido a cierta timidez y falta de experiencia y confianza en trabajos de campo, ha conducido a que este objetivo se haya descuidado, tratándose de un aspecto a mejorar para futuras ocasiones. No obstante, el objetivo central de la experiencia docente, relativo a comprender los procesos de gentrificación turística, ha quedado ampliamente cubierto, así como el desarrollo de técnicas y herramientas geográficas de análisis urbano y de reflexión crítica de fenómenos sociales. Los propios alumnos son conscientes de estos logros y casi el 80% de ellos aconsejaría su puesta en práctica a sus compañeros de titulación que no han participado en la actividad, tal como se recoge en las respuestas del cuestionario evaluativo. Es más, en una escala de 1 a 5, siendo 5 el valor máximo, los alumnos califican el papel didáctico de esta experiencia con una puntuación muy alta: $4,3 \pm 0,9$.

Creemos, así pues, al abrigo de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, que el turismo y la Geografía Urbana deben tener más presencia curricular en el ámbito educativo y que actividades de trabajo de campo como la experiencia actual son un buen procedimiento para acercar esta temática a los docentes en formación y que luego estos sean capaces de trasladarla a sus futuros alumnos.

Agradecimientos

Los autores queremos agradecer a todos los alumnos participantes en la actividad docente su buena predisposición, su interés, su motivación y su inestimable colaboración en todo momento, así como al compañero Javier Robles, del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, por su ayuda prestada en la organización y gestión del viaje de estudios,

mayoritariamente financiado por ISEN Universidad, a quien también expresamos nuestro agradecimiento.

Referencias bibliográficas

Álvarez Piñeros, D., Vásquez Ortiz, W.F., Rodríguez Pizzinato, L.A. (2016), “La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 61-77.

Ashworth, G., y Page, S. J. (2011), “Urban tourism research: Recent progress and current paradoxes”, *Tourism Management*, 32, 1, 1–15.

Ashworth, G.J. y Tunbridge, J.E. (1990), “The Tourist-Historic City”, Belhaven Press, Londres.

Burriel, E. (2008), “La ‘década prodigiosa’ del urbanismo español (1997-2006)”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII, 270(64).

Calle Vaquero (2002), “La ciudad histórica como destino turístico”, Editorial Ariel, Barcelona.

Clerval, A., Colomb, C. y Crieckingen, M. van (2011), “Las gentrification des métropoles européennes”, en D. Pumain y M.F. Mattei (Coords.), “Données urbaines“, *Economica Anthropos*, 151-165.

Cocola-Gant, A. (2015), “Tourism and commercial gentrification”, RC21 International Conference on The Ideal City: between myth and reality. Representations, policies, contradictions and challenges for tomorrow's urban life, Urbino (Italia). Recuperado de <http://www.rc21.org/en/conferences/urbino2015/>

Crespí, M. y Domínguez, M. (2016), “Los mercados de abastos y las ciudades turísticas”, *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 14, 2, 401-416.

Degen, M. (2004), “Barcelona’s Games: the Olympics, urban design, and global tourism”, en M. Sheller y J. Urry (Eds.), “Tourism Mobilities: Places to play, places in play”, Routledge, Londres, 131–142.

Fainstein, S. S., y Gladstone, D. (1999), “Evaluating Urban Tourism”, en D. R. Judd y S. Fainstein (Eds.), “The tourist city”, Yale University Press, New Haven y Londres, 21-34.

Fernández Portela, J. (2017), “La salida de campo como recurso didáctico para conocer el espacio geográfico: el caso de la ciudad de Valladolid y Soria”, *Didáctica geográfica*, 18, 91-109.

García-Hernández, M., Calle Vaquero de la, M. y Yubero, C. (2017), “Cultural Heritage And Urban Tourism: Historic City Centres Under Pressure”, *Sustainability*, 9, 1346, 19.

García López, A.M. y Foronda-Robles, C. (2010), “De la teoría a la práctica educativa: las salidas de campo, instrumento de aproximación a la realidad profesional. Aplicación en el Máster en Dirección y Planificación del Turismo”, en Jiménez-Caballero, J.L. y Rodríguez Díaz, A. (Coords.), *Nuevas Enseñas de Grado en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Editorial GEU, Granada, 38-50.

- Gotham, K. F. (2005), "Tourism gentrification: The case of New Orleans' Vieux Carré (French Quarter)", *Urban Studies*, 42, 7, 1099–1121.
- Guerrero, M. (2009), "Las salidas de campo como instrumento de aprendizaje", *Dialéctica Libertadora*, 2, 225-239.
- Hiernaux, D., & Gonzalez, I. (2014), "Turismo y gentrificación: pistas teóricas sobre una articulación", *Revista de Geografía Norte Grande*, 58, 55–70.
- Íñiguez Berrozpe, L., Íñiguez Berrozpe, T., Melero Polo, I. (2017), "Un análisis de las salidas de campo autogestionadas con el Grado en Turismo tras tres años de experiencia", *CLIO. History and History teaching*, 43, 242-250.
- Jafari, J. (2005), "The Scientification of Tourism", *Política y Sociedad*, 42, 1, 39-56.
- Jamal, T., Taillon, L. y Dredge, D. (2011), "Sustainable Tourism Pedagogy and academic community collaboration: a progressive service-learning approach", *Tourism and Hospitality Research*, 11, 2, 133–147.
- Janoschka, M., Sequera, J., y Salinas, L. (2014), "Gentrification in Spain and Latin America—a Critical Dialogue", *International Journal of Urban and Regional Research*, 38, 4, 1234–1265.
- Judd, D. R. (2003), "Visitors and the spatial ecology of the city", en L. Hoffman, S. Fainstein y D. R. Judd (Eds.), "Cities and visitors: Regulating people, markets, and city space", Blackwell, Oxford, 1, 23-38.
- Maiello, V. (2015), "El mercado de los mercados. Análisis de los procesos de transformación de los mercados municipales de abastos de Madrid", Working Paper Series-Contested Cities.
- Maitland, R. (2010), "Everyday life as a creative experience in cities", *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 4, 3, 176–185.
- Martínez Hernández, C. (2014), "Las ideas previas del concepto 'industria' en el alumnado de Geografía de 3º de la ESO. Las salidas de campo locales como recurso didáctico para el cambio y la consolidación conceptuales", Servicio de Publicaciones y Estadística de la CARM, Murcia, 67 p.
- Massey, D. (1991), "A global sense of place", *Marxism Today*, 38, 24-29.
- Moreno Lache, N., Rodríguez Pizzinato, L. y Sánchez Ardila, J. (2011), "La salida de campo... Se hace escuela al andar", Editorial Grupo Geopaideia, Bogotá, 202 p.
- Olave, D. (2005), "El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geohistórico local", *Geoenseñanza*, 10(2), 197-208.
- Ortega Sánchez, D. (2015), "La enseñanza de las Ciencias Sociales, las TIC y el tratamiento de la información y competencia digital (TICD) en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria de las universidades de Castilla y León", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 121-134.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2013), "Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales", en Pagés, J. y Santisteban, A. (Eds.), *Una mirada al pasado y un*

proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 13-15.

Pérez, E. (2013), “Gentrificación en Madrid: de la burbuja a la crisis”, *Revista de Geografía Norte Grande*, 58, 71-91.

Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez, L. (2006), “La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía”, *Geoenseñanza*, 2, 229-234.

Prebezac, D., Schott, C. y Sheldon, P. (2014), “The Tourism Education Futures Initiative. Activating change in tourism education. Routledge, Nueva York, 396 p.

Rodríguez Cortés, A.B., Díaz Velasco, E.A., Carreño Cardozo, J.M. (2015), “Turismo como agente educativo: un análisis desde las salidas de campo”, *Turismo y Sociedad*, 16, 117-130.

Romero Renal, L. y Lara Martín, L. (2015), “Del barrio-problema al barrio de moda: gentrificación comercial en Russa-fa, el “Soho” valenciano”, *Anales de Geografía*, 35, 1, 187-212.

Sequera, J. y Janoshka, M. (2015), “Gentrification dispositifs in the historic centre of Madrid: a reconsideration of an urban governmentality and state-led urban gentrification” en L. Lees, H. Shin, E. López-Morales (Eds.), “Global gentrifications: uneven development and displacement”, Polity Press, Londres, 375-394.

Souza, S., García, D. y Souto, X. (2016), “Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano”, *Biblio3W, Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 155, 1-22.

Smith, N. (1987), “Gentrification and the rent gap”, *Annals of the Association of American Geographers*, 77, 3, 462-478.

Tulla, A. (2010), “Los nuevos planes de estudio de los títulos de grado en Geografía adaptados al modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *Estudios Geográficos*, Vol. LXXXI, 268, 319-338.

Urry, J. (1990), “The tourist gaze. Leisure and travel in contemporary societies”, Sage, London.

Yubero, C. (2016), “El tratamiento del Paisaje Cultural en Aranjuez en la formación profesional de guías de turismo. Hacia una nueva lectura en las aulas y en destino”, Trabajo Final de Máster de Formación del Profesorado, Universidad Rey Juan Carlos I.

Zukin, S. (2010), “Naked city. The death and life of authentic urban places”, Oxford University Press, Oxford.

Referencias legislativas

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE 295 (10 de diciembre de 2013).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE 52 (1 de marzo de 2014).

Fuentes estadísticas

ECM: European Cities Marketing. Recuperado de www.europeancitiesmarketing.com

INE, OEH: Instituto Nacional de Estadística de España, Encuesta de Ocupación Hotelera.
Recuperado de www.ine.es