

Reformulando la docencia actual

David Caldevilla Domínguez
Elena Alarcón Orozco
Virginia Alarcón Martínez
(Coords.)

Herramientas universitarias

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

Reformulando la docencia actual

David Caldevilla Domínguez
Elena Alarcón Orozco
Virginia Alarcón Martínez
(Coords.)



© De los autores y coordinadores, 2018
© FÓRUM XXI, 2018

Primera edición, 2018, Barcelona

© Editorial Gedisa, S.A.
Av. del Tibidabo, 12, 3º
08022 Barcelona (España)
Tel. (00 34) 93 253 09 04
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita del titular del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento de difusión y copia, incluidos la reprografía y el tratamiento informático, para su uso comercial. Dichas leyes contemplan penas de prisión, multas e indemnizaciones por daños y perjuicios para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o publicaren el contenido de este libro, o alguna parte del mismo, sin permiso explícito del titular de los derechos de reproducción (Fórum XXI).

Fórum XXI no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los autores en los textos recogidos en el presente libro ni éstas representan la postura oficial de Fórum XXI sobre los temas tratados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los autores las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar.

Preimpresión y cubierta:
Moelmo, S.C.P.

ISBN: 978-84-17690-12-0
Depósito legal: B 28040-2018

Impreso en XXX

Impreso en España
Printed in Spain

Consejo Editorial

Pablo Aguilar Conde	Universidad de Burgos (España)
María Julia Ajejas Bazán	Universidad Complutense de Madrid (España)
Virginia Alarcón Martínez	Universidad Internacional de La Rioja (España)
Elena Alarcón Orozco	Universidad de Málaga (España)
José María Albalad Aiguabella	Universidad de San Jorge de Zaragoza (España)
Elena Alcalde Peñalver	Universidad de Alcalá de Henares (España)
Verónica Paulina Altamirano Benítez	Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
Ana Amaro Agudo	Universidad de Granada (España)
Miguel Ángel Beltrán Bueno	Universidad Católica San Antonio de Murcia (España)
Naiara Berasategi Sancho	Universidad del País Vasco (España)
Olga Bernad Cavero	Universidad de Lleida (España)
Jara Bernués Oliván	Universidad de Murcia (España)
Jelena Bobkina	Universidad Politécnica de Madrid (España)
Ana Botella Nicolás	Universidad de Valencia (España)
Lorena Busto Salinas	Universidad de Burgos (España)
David Caldevilla Domínguez	Universidad Complutense de Madrid (España)
Basilio Cantalapiedra Nieto	Universidad de Burgos (España)
Oliver Carrero Márquez	ESIC Business & Marketing School (España)
Reina Castellanos Vega	Universidad de Zaragoza (España)
Maria Teresa Castilla Mesa	Universidad de Málaga (España)
M^a Pilar Castro García	Universidad de Oviedo (España)
Antonio Castro Higuera	Universidad de Málaga (España)

M^a José Cerdá Bertoméu	Universidad Miguel Hernández de Elche (España)
Rocío Chao Fernández	Universidad da Coruña (España)
Alberto Dafonte Gómez	Universidad de Vigo (España)
Raquel De la Fuente Anuncibay	Universidad de Burgos (España)
Carlos De las Heras Pedrosa	Universidad de Málaga (España)
Carmen Del Rocio Monedero Morales	Universidad de Málaga (España)
María Elena Del Valle Mejías	Universidad Metropolitana de Caracas (Venezuela)
M^a Isabel De Vicente-Yagüe Jara	Universidad de Murcia (España)
Elena Domínguez Romero	Universidad Complutense de Madrid (España)
José Francisco Durán Medina	Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Andrea Felipe Morales	Universidad de Málaga (España)
Mónica Fernández Morilla	Universidad de Internacional de Catalunya (España)
Diana Fernández Romero	Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)
Carmen Gaona Pisonero	Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)
Almudena García Manso	Universidad Rey Juan Carlos (España)
Silvia García Mirón	Universidad de Vigo (España)
Rosa García Orellán	Universidad de Navarra (España)
Marta García Sampedro	Universidad de Oviedo (España)
Manuel García Torre	Universidad da Coruña (España)
Ana María Gayol González	Universidad de Vigo (España)
Marta Gil Ramírez	Universidad de Málaga (España)
Francisco Javier Godoy Martín	Universidad de Málaga (España)
Ruth Gómez de Travesedo Rojas	Universidad de Málaga (España)
Gregorio González Alcaide	Universidad de Valencia (España)
Juan Enrique González Vallés	Universidad San Pablo-CEU de Madrid (España)
Ana Gregorio Cano	Universidad de Texas en Arlington (Estados Unidos)
Cristina Guirao Mirón	Universidad de Murcia (España)
María Isabel Huerta Viesca	Universidad de Oviedo (España)

Coral Ivy Hunt Gómez	Universidad de Sevilla (España)
Elena Jiménez Pérez	Universidad de Jaén (España)
Clotilde Lechuga Jiménez	Universidad de Málaga (España)
Gonzalo Lizardo Méndez	Universidad Autónoma de Zacatecas (México)
Vicente López Chao	Universidad de Almería (España)
Lourdes López Pérez	Universidad de Granada (España)
Paloma López Villafranca	Universidad de Málaga (España)
Luis Mañas Viniestra	Universidad Complutense de Madrid (España)
José Antonio Marín Casanova	Universidad de Sevilla (España)
Pedro Pablo Marín Dueñas	Universidad de Cádiz (España)
Cristina Marín Palacios	ESIC Business & Marketing School (España)
Natalia Martínez-León	Universidad de Granada (España)
Soledad M^a Martínez María-Dolores	Universidad Politécnica de Cartagena (España)
Luz Martínez Martínez	Universidad Rey Juan Carlos (España)
Silvia Martínez Martínez	Universidad de Granada (España)
Estrella Martínez Rodrigo	Universidad de Granada (España)
Xabier Martínez Rolán	Universidad de Vigo (España)
M^a Begoña Medina Gómez	Universidad de Burgos (España)
Sendy Meléndez Chávez	Universidad Veracruzana (México)
Blanca Miguélez Juan	Universidad del País Vasco (España)
Sonia Morales Calvo	Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Cristina Morilla García	Universidad de Córdoba (España)
Viviana Muñiz Zúñiga	Universidad de Oriente (Cuba)
José Muñoz Jiménez	Universidad de Málaga (España)
Magdalena Mut Camacho	Universidad de Jaume I de Castellón (España)
Héctor Navarro Güere	Universidad de Vic (España)
Daniel Navas Carrillo	Universidad de Sevilla (España)
Sonia Núñez Puente	Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)
Graciela Padilla Castillo	Universidad Complutense de Madrid (España)

María Concepción Parra Meroño	Universidad Católica San Antonio de Murcia (España)
Gema Pastor Andrés	Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)
Beatriz Peña Acuña	Universidad de Huelva (España)
Alicia Peñalva Vélez	Universidad de Navarra (España)
M^a Luisa Pertegal Felices	Universidad de Almería (España)
Javier Puche Gil	Universidad de Navarra (España)
Rocío Recio Jiménez	Universidad de Sevilla (España)
Paula Requeijo Rey	Universidad Complutense de Madrid (España)
Paola Eunice Rivera Salas	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
Monia Rodorigo	Universidad de Almería (España)
Alfredo Rodríguez Gómez	Universidad Camilo José Cela (España)
Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo	Universidad de Oviedo (España)
Javier Rodríguez Moreno	Universidad de Jaén (España)
José Rodríguez Terceño	ESERP (España)
Javier Rodríguez Torres	Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Guadalupe Romero Sánchez	Universidad Complutense de Madrid (España)
Carmen Romero Sánchez-Palencia	Universidad Francisco Vitoria de Madrid (España)
Encarnación Ruiz Callejón	Universidad de Granada (España)
Pilar Sánchez González	ESIC Business & Marketing School (España)
Sofía Sánchez Mompeán	Universidad de Murcia (España)
Virginia Sánchez Rodríguez	Universidad de Castilla-La Mancha (España)
José Sánchez Santamaría	Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Alexandra Sandulescu Budea	Universidad Rey Juan Carlos (España)
Clara Janneth Santos Martínez	Universidad Autónoma del Caribe (Colombia)
Javier Serrano Puche	Universidad de Navarra (España)
Maritza Sobrados León	Universidad de Sevilla (España)

Blanca Tejero Claver

Universidad Internacional de La
Rioja (España)

Laura Trujillo Liñán

Universidad Panamericana (México)

María Rita Vega Baeza

Universidad Autónoma de Zacatecas
(México)

Felip Vidal Auladell

Universidad Oberta de Catalunya
(España)

**Óscar Javier Zambrano
Valdivieso**

Corporación Universitaria
UNIMINUTO (Colombia)

José Luis Zurita Andión

Universidad de La Laguna (España)

Índice

Prefacio	XVII
Prólogo.....	XIX
1. Parents' Perceptions on Bilingual Primary Education	1
<i>Irene Acosta-Manzano and Elvira Barrios</i>	
2. La técnica <i>puzzle</i> aplicada al aprendizaje basado en proyectos en la Universidad. El Plan de Empresa Periodística como caso de estudio	15
<i>Gema Alcolea-Díaz</i>	
3. Mejorar el currículum investigador del alumnado a través de actividades de investigación	27
<i>Anabel Amores</i>	
4. El futuro de la clase magistral en las aulas universitarias	33
<i>Frederic Aparisi Romero</i>	
5. Programación didáctica del español como lengua extranjera (ELE). Consideraciones pedagógicas.....	43
<i>José María Arribas Estebaranz</i>	
6. Características de un buen y mal profesor y estilos de enseñanza en futuros docentes de educación primaria	59
<i>Reina Castellanos Vega</i>	
7. Metodología didáctica aplicada a la tutela de trabajos académicos	71
<i>M^a Pilar Castro García</i>	
8. ¿Podemos evaluar la escritura como aprendizaje en el grado de educación? propuesta para un diseño de evaluación autorregulada.....	79
<i>María José Cornejo Sosa</i>	
9. La aplicación de recursos Polimedia en la enseñanza de la Historia del Cine.....	95
<i>Isabel Durante Asensio y José Javier Aliaga Cárceles</i>	

10.	La Dominancia Social en la actitud inclusiva del profesorado	105
	<i>Jacqueline Franco Ochoa</i>	
11.	Experiencias didácticas adaptadas al alumno extranjero en la Universidad.	117
	<i>Noelia Frechilla y Roberto Serrano</i>	
12.	Mindfulness como práctica educativa: conceptualización y experiencias.	127
	<i>M^a Teresa Gómez Domínguez, Diego Navarro Mateu y Ana E. Amaro Agudo</i>	
13.	Relación vital: metacompetencias dinamizadoras de las competencias investigativas.	143
	<i>Rosa Gonzales Llontop</i>	
14.	Las estrategias educativas y el desarrollo profesional individual: ¿la transformación de la cantidad en la calidad?.	161
	<i>Elena Koreneva</i>	
15.	Trabajar con el territorio: el empleo de las metodologías <i>Flipped Learning</i> y <i>Problem Based Learning</i> en la enseñanza práctica en arquitectura y patrimonio	167
	<i>Celia López-Bravo y Mercedes Molina-Liñán</i>	
XIV	16. Assessing fourth year students' perceptions within the English Medium Instruction group in the Primary Education Teachers Degree.	181
	<i>Aurora López-Gutiérrez</i>	
17.	Indicadores para el estudio de la creatividad musical en el aula de composición	189
	<i>Arantza Lorenzo de Reizábal</i>	
18.	Los trabajos-proyecto en Educación Infantil: propuesta metodológica para la enseñanza del Patrimonio cultural andaluz . . .	203
	<i>María Marcos Cobaleda y Belén Calderón Roca</i>	
19.	Innovando en la enseñanza de la Criminología: el alumnado como sujeto activo del proceso de aprendizaje	219
	<i>María del Mar Martín Aragón</i>	
20.	Contextualización económica en el aprendizaje de las Matemáticas	229
	<i>Inmaculada C. Masero Moreno, M^a Enriqueta Camacho Peñalosa y M^a José Vázquez Cueto</i>	
21.	El diseño universal para el aprendizaje (DUA): inclusión, diversidad y complejidad en la transformación de la educación superior.	239
	<i>Víctor Molina Bahamonde y Zulema Serrano Espinoza</i>	

22. La investigación y la formación en competencias	255
<i>Carlos Jesús Molina-Ricaurte</i>	
23. Trazos de la inteligencia emocional en la enseñanza bilingüe	271
<i>Cristina Morilla García</i>	
24. Improving teaching and learning methods. An innovative approach to Urban Heritage Management.	287
<i>Daniel Navas-Carrillo, Javier Navarro-de-Pablos and Teresa Pérez-Cano</i>	
25. El repertorio musical en educación secundaria. Correlaciones músico-expresivas y espacios culturales.	299
<i>Julio Raúl Ogas Jofré</i>	
26. Os saberes e as prácticas docentes do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância	311
<i>Roberta Rossi Oliveira Palermo e Luciana Maria Giovanni</i>	
27. Explorando las actitudes hacia la Educación Plástica, Visual y Audiovisual del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria	327
<i>Jairo Ortiz-Revilla y Raquel Sanz-Camarero</i>	
28. Publicidad digital y estudios universitarios. Hacia un análisis situacional	341
<i>Natalia Papí-Gálvez y Alejandra Hernández-Ruiz</i>	
29. Análisis y desarrollo de las estrategias de argumentación en alumnos de Magisterio	353
<i>Gloria Pérez de Albéniz Garrote y Raúl Urbina Fonturbel</i>	
30. Representaciones de la autoevaluación y coevaluación formativas en los futuros docentes	363
<i>Josefa Piñeiro Castro</i>	
31. Dificultades lingüísticas detectadas durante la formación inicial de maestros de Educación Primaria en el aprendizaje autónomo de algunos nombres de huesos del cuerpo humano	375
<i>Susana Rams Sánchez y María Vallespín Guitart</i>	
32. Trabajando la inmigración mediante prácticas. Para una escuela multicultural en España	389
<i>Gabriel Robles Gavira y Ana-Beatriz Pérez-González</i>	
33. Musicología y turismo cultural: recreando itinerarios musicales en las aulas universitarias	403
<i>Gloria Araceli Rodríguez-Lorenzo</i>	
34. Sketches humorísticos como recurso para la enseñanza de la lengua inglesa	415
<i>Sergio Ruiz y Lidia Taillefer</i>	

35. La inclusión como medida de atención a la diversidad de inteligencias múltiples	431
<i>Sabina Sánchez Alex</i>	
36. Propiedades Psicométricas de la <i>Escala de Medición del Pensamiento Reflexivo</i> de Kember et al. (2000)	447
<i>José Sánchez-Santamaría y Brenda Imelda Boroel Cervantes</i>	
37. Makerspace móvil: herramientas y accesorios para realizar proyectos interdisciplinarios e intercampus.	463
<i>Jonathan Velázquez, María Clara Morales y Priscila Quiñones</i>	

15. Trabajar con el territorio: el empleo de las metodologías *Flipped Learning* y *Problem Based Learning* en la enseñanza práctica en arquitectura y patrimonio

Celia López-Bravo¹
Mercedes Molina-Liñán²

La elaboración de este artículo ha sido posible gracias a la financiación obtenida por el VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla y el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Agradecemos especialmente la disponibilidad y asesoramiento del Dr. José Peral López, coordinador de la asignatura “Paisaje, Ciudad y Arquitectura en Andalucía” y el catedrático Prof. Dr. Eduardo Mosquera Adell, director de nuestros contratos predoctorales.

167

Este texto tiene por objeto revisar de forma analítica la aportación que supone el empleo de dos metodologías docentes de enseñanza adaptativa, *Flipped Learning* y *Problem Based Learning*, en el ejercicio práctico de una asignatura optativa vinculada a los estudios territoriales. Denominada “Paisaje, Ciudad y Arquitectura en Andalucía” y perteneciente al Grado en Fundamentos de Arquitectura de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla, esta materia centra su contenido en el estudio de la complejidad cultural y la realidad histórica y paisajística andaluza como base de la intervención arquitectónica patrimonial. Mediante el estudio de las aportaciones y dificultades que supone la experimentación en la práctica de este tipo de materias, se busca obtener un panorama de posibilidades a tener en cuenta, que fomenten una mayor interacción y libertad del alumno en asignaturas que cuentan con una firme base teórica.

1. Celia López-Bravo, arquitecta U. de Málaga. Personal investigador en formación, Dpto. de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas U. de Sevilla.

2. Mercedes Molina-Liñán, conservadora-restauradora U. de Sevilla. Personal investigador en formación, Dpto. de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas U. de Sevilla.

1. Introducción

El Grado en Fundamentos de Arquitectura impartido en la Universidad de Sevilla cuenta, de un total de 300 créditos ECTS, con 18 créditos destinados a asignaturas optativas formando todos ellos parte del programa del quinto y último curso. Actualmente, se ofertan 25 asignaturas optativas de las cuales 3 son impartidas por el Departamento de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas.

Estas materias son elegidas por los alumnos que, de un total de 150 créditos optativos ofertados, deben seleccionar 3 asignaturas de 6 créditos en función de sus afinidades, intereses de especialización, etc. En ellas, son mayores las opciones para promover un aprendizaje activo, donde la experimentación docente exponga a los alumnos la clara aplicación de estos conocimientos en su, muy próxima, aplicación profesional y/o investigadora.

Una de estas asignaturas es “Paisaje, Ciudad y Arquitectura en Andalucía”, en adelante PCAA, asignatura optativa impartida durante el curso 2017/2018 en el segundo cuatrimestre de quinto curso, por los profesores José Peral López (coordinador), Eduardo Mosquera Adell, Clara Mosquera Pérez y Celia López Bravo (ambas personal investigador en formación).

Este trabajo expone los resultados obtenidos al analizar el contenido práctico de la asignatura en función del enunciado propuesto y la metodología empleada. Los factores variables los constituyen los alumnos, procedentes de distintas Escuelas y métodos de aprendizaje, así como su agrupación en equipos de trabajo.

Atendiendo a datos de los últimos cursos impartidos, se observa la variabilidad de los resultados en técnica y profundidad. Ante esto, el artículo plantea posibles modificaciones a incorporar en el programa docente, sopeando sus ventajas e inconvenientes.

168

2. Descripción de la asignatura

La asignatura en cuestión cuenta con una carga lectiva de seis créditos, desarrollándose habitualmente en catorce semanas. La docencia se imparte mediante sesiones semanales presenciales de cuatro horas, divididas en dos horas de enseñanza teórica y otras dos de aprendizaje práctico.

Cabe destacar que entre los alumnos matriculados existe, por lo general, un alto porcentaje de estudiantes de movilidad extranjera, que no han cursado previamente la asignatura obligatoria Historia Teoría y Composición Arquitectónicas III, la cual representa una formación de base relevante (Royo, Mosquera, Peral y Aladro, 2017). Ello implica la combinación de distintos niveles académicos, así como de métodos de aprendizaje y trabajo diferentes. Teniendo en cuenta las cifras de los últimos tres cursos académicos, el número total de alumnos que cursan y asisten a la asignatura de forma presencial oscila entre los 20 y los 30 estudiantes. Los porcentajes de alumnos extranjeros suponen el 52%, el 42% y el 52% para los cursos 2017/2018,

2016/2017 y 2015/2016, respectivamente. Estos alumnos proceden de programas de movilidad nacional e internacional, siendo en mayor medida alumnos procedentes de Iberoamérica (destacando México, Ecuador y Brasil), Centroeuropa (Francia, Italia y Alemania) y Marruecos.

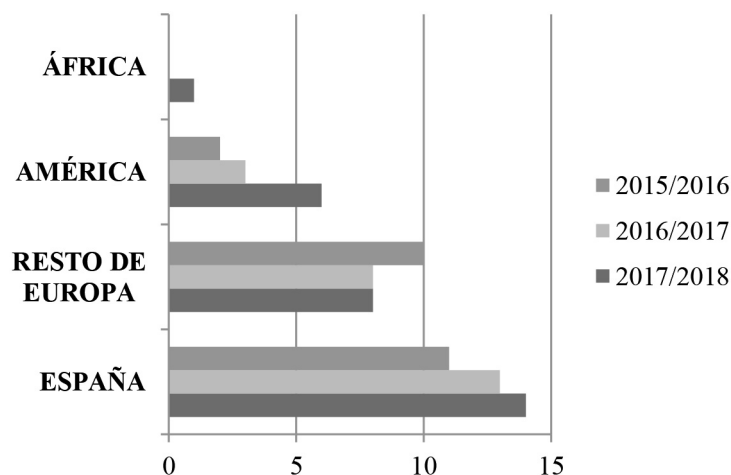


Figura 1. Comparativa de la procedencia de los alumnos de la asignatura PCAA en los últimos tres cursos académicos impartidos.

Fuente: elaboración propia.

Como enuncia su programa docente (Universidad de Sevilla, 2017), la asignatura pretende asegurar la comprensión y manejo de la complejidad cultural y la realidad histórica y paisajística heredada en Andalucía como condicionantes de la intervención arquitectónica en clave patrimonial. Con este fin, la componente práctica trata de capacitar a los estudiantes para la aplicación de una serie de claves teóricas.

Las clases teóricas se reparten en distintos bloques temáticos centrados en realizar, inicialmente, una aproximación a la ciudad, al paisaje y al territorio andaluz. A lo largo de las sesiones semanales, se desarrolla una entrada a la conceptualización del paisaje, a la constitución del soporte que es base de los procesos culturales que cualifican la identidad andaluza. Mediante superposiciones e hibridaciones, el despliegue relativamente diacrónico de dichos procesos determina desde la Antigüedad a nuestros días la cualidad del patrimonio cultural de Andalucía. Desde la consideración de diversos aportes que la arquitectura, la ciudad y el territorio realizan para la constitución de sus paisajes culturales, se prosigue con una serie de estudios de caso que recorren temáticamente una selección definida en distintas temporalidades e intensidades: el mundo de la pesca, el espacio de lo sacro, la representación del poder en *al-Andalus* y su relevo moderno, nobleza y estructura agrourbana, la minería contemporánea, o el espacio del conflicto entre desarrollo y conservación del medio ambiente. Constituyen una serie de factores guía y de comprobación del trabajo práctico, al plantear numerosas aperturas dirigi-

das a estimular el aprendizaje activo, desde una trayectoria académica que ha evolucionado considerablemente (Mosquera y Royo, 2010).

El ejercicio práctico, se presenta mediante un enunciado de interpretación abierta. En él, los estudiantes deben agruparse en equipos de trabajo de un máximo de 5 alumnos. La actividad, cuya evaluación supone el 80% de la calificación de la asignatura, articula factores que van de lo paisajístico a lo urbano, entendiendo la contribución de la arquitectura como recurso de desarrollo e innovación en el territorio de Andalucía, en un área concreta de trabajo.

Los alumnos que continúan sus estudios en la Escuela de Sevilla cuentan con una serie de asignaturas obligatorias cursadas con anterioridad que suponen la base o antesala a esta materia. Distintas asignaturas obligatorias como “Proyectos” y “Urbanismo” u otras optativas como “Patrimonio Urbano y Planeamiento”, constituyen precedentes puesto que aportan una visión patrimonial de la comunidad, la ciudad y la intervención en edificios históricos, sumando conocimientos aplicables a este respecto.

A la luz de lo anteriormente expuesto, en el caso de PCAA, dada la distribución de la procedencia del alumnado y sin olvidar que se trata de una asignatura optativa, podemos determinar que son dos los alumnos-tipo que conforman el curso. Existe, por un lado, un perfil que elige la materia como forma de profundizar en el estudio de un territorio del que ya tiene cierto conocimiento y otro, que busca recibir clases que le aporten unas líneas generales acerca de la cultura arquitectónica andaluza, puesto que se encuentran cursando en Sevilla un curso académico, generalmente alumnos extranjeros.

2.1. Contexto en que se desarrolla la práctica

El contenido práctico, que anteriormente se ha recalcado, se lleva a cabo a lo largo de las sesiones de trabajo en clase, que equivalen a las dos últimas horas de cada sesión. En ellas los grupos pueden trabajar de manera conjunta y realizar sesiones críticas con el/los profesor/profesores. Cada cinco semanas aproximadamente, se plantean sesiones de exposición, en las que cada grupo expone al resto de la clase sus avances. De esta manera, todos pueden conocer, preguntar y opinar acerca del trabajo de sus compañeros, puesto que el área de trabajo es común a todos ellos.

La conformación de los grupos de trabajo es libre, resultando entre 5 y 6 grupos por clase según el número total de alumnos/as, siendo un máximo de 5 componentes por grupo. La tendencia de los últimos años demuestra, como puede apreciarse en la tabla 1, que el alumnado se inclina por agruparse según nacionalidades, siendo al menos dos los grupos compuestos exclusivamente por españoles o europeos, mientras que los otros tres grupos de trabajo se componen de estudiantes de distinta procedencia. Esto apoya la hipótesis planteada acerca de los dos modelos de alumno-tipo que cursan esta asignatura.

Atendiendo a los objetivos del ejercicio práctico, se pretende que el trabajo en equipo aumente la implicación de los alumnos y por tanto la calidad de los resultados. Conscientes de que la comprensión territorial implica un reto com-

plejo en el que deben aportar el conocimiento adquirido en todas las ramas de estudio, además del recibido en la propia asignatura, el enunciado se fasea en dos partes que promueven el desarrollo de su capacidad para gestionar la información y los recursos bibliográficos facilitados. El primer bloque pretende proponer un soporte gráfico para la identificación y análisis del territorio y sus valores patrimoniales, mientras el segundo busca generar una propuesta e inicia al estudiante en el proceder de un trabajo de investigación patrimonial.

Los grupos cuentan con total autonomía para fijar qué elemento patrimonial del territorio centrará su propuesta, algo que en un principio les supone cierta inseguridad, motiva en cambio sus destrezas personales y les aporta responsabilidad sobre aquello en lo que trabajan.

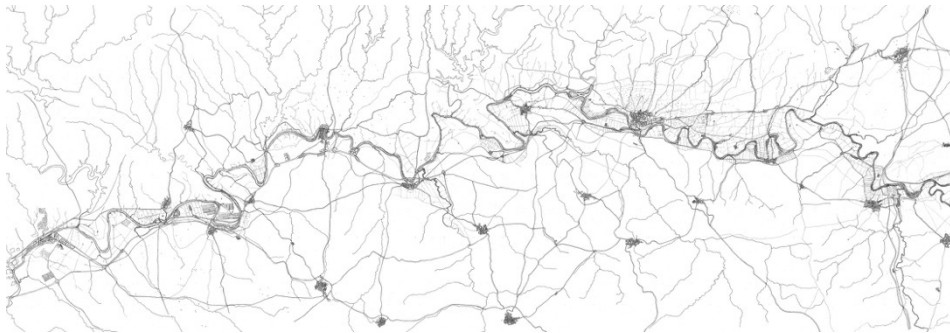
El enunciado del curso 2017/2018 puede servir para ilustrar gráfica y conceptualmente las ideas aquí planteadas. En él se propone como ámbito de estudio el territorio localizado entre dos corrientes fluviales, el arroyo Salado de Porcuna y el arroyo Salado de Arjona, ambos subsidiarios del río Guadalquivir.

<i>PROCEDENCIA</i>	<i>Nº GRUPOS</i>
2017/2018	
ESPAÑA	2
ESPAÑA + RESTO EUROPA	1
RESTO EUROPA + AMÉRICA	2
ESPAÑA + RESTO EUROPA + ÁFRICA	1
2016/2017	
ESPAÑA	2
RESTO EUROPA	1
ESPAÑA + RESTO EUROPA + AMÉRICA	1
ESPAÑA + AMÉRICA	1
2015/2016	
ESPAÑA	1
ESPAÑA + RESTO EUROPA	2
RESTO EUROPA	1
ESPAÑA + AMÉRICA	1
ESPAÑA + RESTO EUROPA + AMÉRICA	1

Tabla 1. Distribución, según nacionalidades, de los grupos de trabajo del alumnado de la asignatura PCAA en los últimos tres cursos académicos impartidos.

Fuente: elaboración propia.

En este arco se localizan las poblaciones de Bujalance, Cañete de las Torres, Porcuna y Arjona que serán objeto de estudio, como ilustra la figura 2. Las dos primeras pertenecientes a la provincia de Córdoba y las últimas a la de Jaén. Elementos físicos e infraestructuras que se remontan a la Antigüedad determinan al área como unidad territorial, según las investigaciones llevadas a cabo por el profesor Peral López en su tesis doctoral (Peral López, 2016). En la determinación de objetos, estructuras y redes que enmarcan este territorio los equipos han direccionado sus trabajos hacia distintos objetivos entre los que se encuentran: los silos como elementos referenciales, el estudio de los cortijos y otras edificaciones rurales dispersas, análisis de los bordes entre la ciudad histórica y la ciudad industrial, las tramas de cultivo y su identidad paisajística, etc.



172

Figura 2. Cruzar un río: modificaciones territoriales y paisajísticas en el Guadalquivir. Fuente: Peral López, 2016.

3. Problemática planteada

El contexto en que se desarrolla la actual enseñanza universitaria, iniciado con el conocido Plan Bolonia en el año 1999, a través de las directrices establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), busca favorecer el protagonismo de los estudiantes promoviendo su participación activa. Esta adaptación ha supuesto un auténtico cambio en el modelo educativo (Rodríguez y Campión, 2016) y en la metodología docente llevada a cabo por el profesorado, debiéndose adaptar los mismos a un modelo en que el alumno adquiere una mayor relevancia en el transcurso de la docencia.

La asignatura PCAA, plantea una realidad territorial compleja que requiere de razonamiento, reflexión y análisis crítico por parte de un alumnado que en muchas ocasiones presenta problemas a la hora de profundizar en la comprensión patrimonial a escala territorial.

Ello, unido a las diferentes procedencias de los estudiantes, así como del distinto nivel académico que presentan, implica una dificultad añadida a la hora de abordar el trabajo práctico.

Como se ha comentado, las horas de docencia de la asignatura en taller se plantean de manera que los grupos trabajan presencialmente en el aula,

estableciéndose periódicamente exposiciones, a veces personalizadas y otras públicas, así como debates sobre el ámbito de estudio en que se está trabajando.

El alumno adquiere cierta autonomía en cuanto a la realización de visitas, realización del trabajo, exposiciones públicas, correcciones..., faseándose el trabajo en dos bloques:

Fase 1: observación y propuesta de un soporte.

Fase 2: interpretación patrimonial y propuesta.

En la fase 1 se lleva a cabo una observación y estudio del elemento patrimonial propuesto, siempre teniendo en consideración los diferentes aspectos históricos, sociales, culturales, antropológicos, arqueológicos, materiales, etc. que estimen oportunos para el desarrollo de la práctica.

En la fase 2, los alumnos deben realizar una interpretación patrimonial del objeto analizado planteando una estrategia de intervención en la zona estudiada.

Quizás sea la fase 1 la que mayor problemática plantea, pues el hecho de tomar conciencia y enfrentarse a la complejidad del objeto patrimonial en un alumno cuyo ámbito de trabajo ha sido hasta el momento de escala más reducida, suele generar un sentimiento de frustración y pérdida.

Para la correcta resolución de la práctica, se planteó implementar un modelo educativo que permitiese al estudiante llevar a cabo una reflexión crítica, haciéndose en todo momento responsable de su propio aprendizaje y del de su grupo de trabajo (Universidad de Sevilla, 2017).

Así, la implantación del modelo desarrollado en el apartado práctico de la asignatura responde al empleo de los conocidos métodos *Flipped Learning* y Aprendizaje basado en problemas (*PBL – Problem Based Learning*).

De ellos, hemos extraído los aspectos positivos que supone el empleo de esta metodología, en comparativa con aquellos susceptibles de mejora, llevando a cabo el análisis de la experiencia docente de la asignatura a través de su uso.

4. Método empleado

Como respuesta a la problemática planteada, la combinación de los métodos empleados, fue la más adecuada en consonancia con los objetivos que se pretendían conseguir en el desarrollo del apartado práctico de la asignatura.

El empleo de estas nuevas metodologías docentes surgió como respuesta a la necesidad de introducir propuestas innovadoras en nuestra enseñanza que superasen el tradicional modelo educacional, consistente en el protagonismo del docente y en la receptividad del alumnado, sujeto habitualmente pasivo en el proceso de transmisión de conocimientos.

La metodología didáctica elegida, basada en los modelos *Flipped Learning* y *Problem Based Learning*, que a continuación desarrollaremos, responde a su idoneidad para la parte práctica de la misma, debido a que esta seguía un modelo centralizado en el aprendizaje y no en la enseñanza, si-

tuando, así, al profesor en un segundo plano frente al protagonismo que adquiere el alumnado.

Ello permite una mayor autonomía, evitando la continua necesidad de intervención docente, hecho que desarrollará la habilidad del alumno a la hora de enfrentarse a problemas e intentar resolverlos por sí mismo, lo que estimulará, por tanto, su participación en el proceso activo del aprendizaje.

4.1. Flipped Learning

Flipped Learning, o clase invertida, permite transformar los tradicionales modelos de enseñanza-aprendizaje, pues la actividad en el aula se destina a facilitar la interacción entre docente-alumno y alumno-docente, a través de la realización de actividades fundamentalmente dinámicas, asumiendo el profesorado el rol de guía o facilitador de conocimientos (García-Barrera, 2013).

Gracias a la implantación de este modelo, las necesidades de cada alumno son atendidas de manera personalizada, por lo que los mismos se convierten en los principales artífices de su enseñanza (Rodríguez y Campión, 2016), desarrollando un espíritu crítico ante el problema planteado y empleando el debate como herramientas para el aprendizaje.

La aplicación de esta técnica metodológica resulta especialmente interesante en nuestro ejercicio práctico con la combinación del método “Aprendizaje Basado en Problemas”. A través del mismo, y con la presentación de un problema o situación presentado por el profesorado, se persigue que el alumno/a aprenda a buscar, analizar y utilizar la información obtenida facilitando la integración de los distintos campos de conocimiento (García-Barra, 2013) e involucrando directamente al alumnado en el ejercicio del aprendizaje práctico, además de entrenarlo para la toma de decisiones (Rodríguez y Campión, 2016).

En el caso del enunciado práctico de la asignatura, la escala territorial propuesta suele generar cierta confusión y resistencia en la etapa inicial del ejercicio, creando momentos de confusión en el alumnado, hecho que suele desaparecer en cuanto se avanza en la dinámica de las clases presenciales.

4.2. Problem Based Learning

El planteamiento de un problema al alumnado en el contexto de enseñanza universitaria refleja un entrenamiento futuro para situaciones de la vida real que se encontrarán en el desarrollo de su carrera profesional, lo que supondrá una implicación activa para su resolución, además de un reto que deberán superar con investigación y elaboración personal, planificación y toma de decisiones (Prieto Navarro, 2006).

La metodología didáctica *Aprendizaje Basado en Problemas*, desarrolla “una estrategia denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción”

contrapuesta a la tradicional expositiva o magistral. En ella es el estudiante “quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas enfrentados. El docente es un orientador, un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está presto a colaborar con las necesidades del aprendiz” (Restrepo Gómez, 2005).

Por consiguiente, esta metodología, combinada con la anterior descrita, resulta eficaz en el contexto universitario, pues la mezcla de ambas parece dar respuesta a las nuevas necesidades formativas implantadas.

Como establece Leonor Prieto, las competencias que este modelo educativo desarrolla abarcan desde la identificación del problema planteado hasta la planificación de estrategias a emplear a través del desarrollo de un pensamiento crítico que les permita resolver los conflictos que surgen en el desarrollo del trabajo, la toma de decisiones, la cooperación entre compañeros/as, etc. (Prieto Navarro, 2006).

5. Discusión y resultados

La zona de trabajo, como hemos resaltado, viene determinada por el propio enunciado. Es por ello, que los ámbitos empleados reúnen una serie de características que permiten dotar a los alumnos de los conocimientos y habilidades necesarios para dar respuesta a la problemática territorial del ámbito de estudio propuesto.

Dichas características pueden resumirse en las siguientes:

- Unidad geográfica y vinculación paisajística entre los municipios.
- Complejidad histórica.
- Presencia de una identidad cultural común en riesgo.
- Patrimonio material e inmaterial asociado a dicha identidad.
- Disponibilidad de la documentación geográfica, urbanística, administrativa, patrimonial, y medioambiental.

En respuesta a estos requerimientos, se emplean ámbitos que cuentan con caracterización paisajística y estudio territorial previo por parte de los docentes, proporcionando a los estudiantes bibliografía específica y un campo de trabajo ya experimentado, en línea con el discurso abierto en la parte teórica.

Siguiendo las bases de la metodología empleada, como afirman los Cuatro Pilares del Método FLIP (Network, 2014), el tiempo de clase se dedica a explorar los temas en profundidad y crear oportunidades de aprendizaje personal, dirigiendo al alumno a la toma de decisiones propias desde el primer momento con la determinación del campo de trabajo.

Como resultado basado en la metodología de observación docente en que se apoya el presente artículo, podemos resaltar que los alumnos atraviesan una serie de fases a lo largo de dicho aprendizaje personal o grupal que esquematizamos en las siguientes:

FASE 1. RECEPCIÓN DEL TEMA DE TRABAJO

- 1.1. Desorientación. El alumno se siente confuso ante la magnitud de la escala territorial del mismo.
- 1.2. Dificultad de escala. Inicialmente el ámbito resulta relativamente asequible y el alumno comienza a trabajar de forma concreta en algunas de sus partes.

FASE 2. ADAPTACIÓN A LA ESCALA

- 2.1. Conciencia de la complejidad territorial. El alumno toma conciencia de la escala propuesta percatándose de que la primera aproximación que ha realizado al contexto geográfico es errónea. Ahora es consciente de la necesidad de transitar de conocimientos generales a particulares.
- 2.2. Resultados: primeros resultados parciales, cada grupo va personalizando su área de trabajo.

FASE 3. PRODUCCIÓN

- 3.1. Elaboración: trabajo gráfico, en maqueta, etc.
- 3.2. Líneas futuras: llegando el momento de cierre del trabajo, los alumnos presentan dificultades dada la amplitud de líneas abiertas, que los animan a desarrollar nuevos estudios en el futuro.

Esto deriva en la construcción de un método de trabajo, basado en una realidad compleja, dada la escala, y en su ideación gráfica, evaluando y decidiendo un aprendizaje significativamente personalizado.

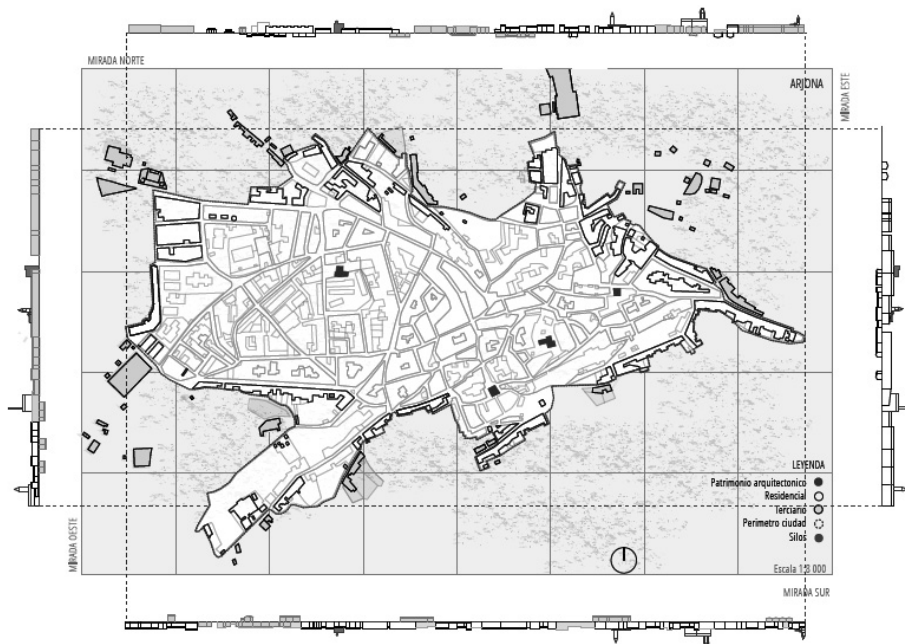


Figura 3. Nuevas percepciones del paisaje contemporáneo para una de las poblaciones trabajadas en el curso 2017/2018. Grupo conformado por: Paola Cañades Melchor, Federica Cattaruzza, Caterina Delaini, Lauriane Dubois y Fadoua El Arabi.

Se concluye pues que, ante esta tesitura, el profesor debe mantener y controlar de forma adecuada los tiempos de ejecución de cada una de las fases previstas del ejercicio, ya que uno de los hándicaps de este tipo de trabajos a escala territorial es la sensación de inseguridad que provocan en el alumno durante las primeras clases. El profesor debe actuar como guía ante la nueva necesidad de tomar decisiones que vayan perfilando el trabajo, evitando, en todo momento, la dispersión del alumno.

Entre los aspectos positivos de la aplicación de estas técnicas docentes, la coexistencia de multiplicidad de resultados y soportes, evitando la repetición que suponen en muchas ocasiones los enunciados cerrados y otorgando una mayor libertad creativa al estudiantado, confirma y afianza su adecuación a asignaturas propositivas en ámbitos de escala territorial, considerando la multiplicidad de enfoques existentes. Conviven así distintas técnicas de dibujo, modelado, análisis gráfico, etc. cómo puede observarse en las figuras 3, 4 y 5. Todas ellas representan la validez que las diversas aproximaciones pueden tener sobre un mismo campo de trabajo.

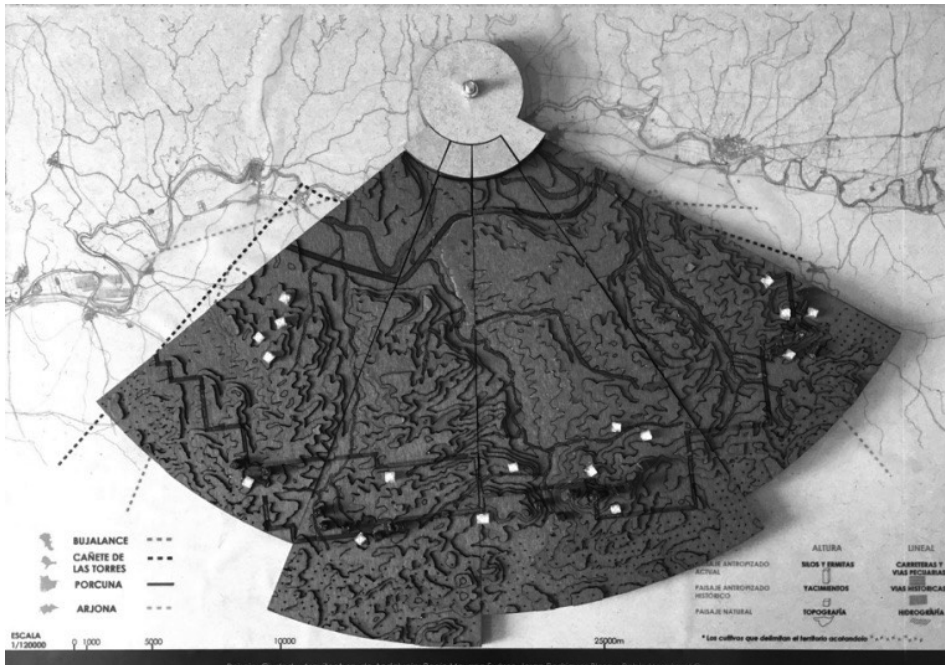


Figura 4. Maqueta de la unidad territorial de trabajo para el curso 2017/2018. Grupo conformado por: Rocío Moyano Suárez, Jorge Rodríguez Blesa y Pablo Valcárcel García.

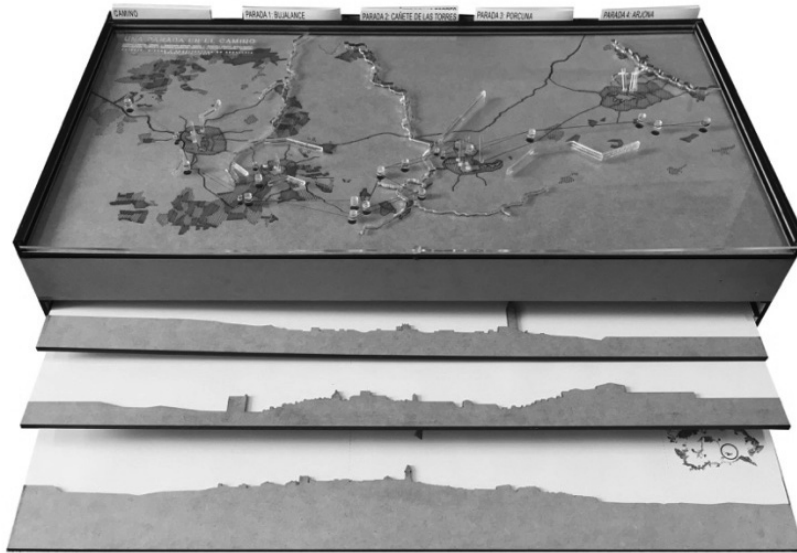


Figura 5. Maqueta de la unidad territorial de trabajo para el curso 2017/2018. Grupo conformado por: María Martínez Morón, María Isabel Romero Gómez, Ángela Rosa García, Cristina Sánchez Morales, Nerea García Cortés y Cristina Vicente Gilabert.

178

Sin embargo, cabe plantear algunos interrogantes de cara a la continuidad de este tipo de ejercicios en el futuro. Tras el análisis expuesto, nos preguntamos si el planteamiento de distintas zonas de trabajo, dentro de una misma unidad territorial, supondría un mayor enriquecimiento del trabajo de la clase. La intención sería dividir una unidad territorial en pequeñas subunidades, de manera que los ejercicios de todos los grupos se uniesen en uno mayor de conjunto.

Por otro lado, se plantea la posibilidad de determinar ciertas características obligatorias en la conformación de los grupos. Una de ellas sería la necesidad de que todos contaran con componentes de la Universidad de Sevilla, de manera que el intercambio cultural y formativo fuese mayor y se fomentara el desarrollo de habilidades personales en un aula con gran diversidad cultural.

De forma concluyente, cabe destacar cómo los modelos empleados han permitido a los alumnos trabajar autónomamente desarrollando un aprendizaje vivencial y activo, ampliando su capacidad crítica y autonomía a la hora de tomar decisiones relevantes, hecho que resulta clave en la formación de los futuros arquitectos.

6. Referencias

Castillo Parra, S. (2006). *Aprendizaje basado en problemas*. Recuperado de: http://rillo.educsalud.cl/Capacitacion_ABP/Anexo%203-Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf.

- Flipped Learning Network. (2018). Recuperado de: <https://flippedlearning.org/>.
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (19), 1-8. Recuperado de: https://procomun.educalab.es/gl/system/files/posts/4084afa0-5f4f-40eb-b61b-02f7df82bad8/ase19_mono02.pdf.
- Mosquera Adell, E. & Royo Naranjo, L. (2010). *Asignaturas en la Red. Crítica e Historia de la Arquitectura en Andalucía: 2009/2010*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://rodas5.us.es/items/628b701d-1da5-9100-55d3-ea3d971ca3a4/1>
- Network, F. L. (2014). *The four pillars of FLIP*. Recuperado de: http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/Abkemeier--FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Peral López, J. (2016). *Cruzar un río: modificaciones territoriales y paisajísticas en el Guadalquivir*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/36711>.
- Prieto Navarro, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas*, (124), 173-196.
- Restrepo Gómez, P. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores* (8), 9-19.
- Rodríguez, D. M. & Campión, R. S. (2016). “FlippedLearning” en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (1), 117-134. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2854>
- Royo Naranjo, L., Mosquera Adell, E., Peral López, J. & Aladro Prieto, J. M. (2017). “Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas III: territorio y cultura, procesos patrimoniales. Bases para la intervención”. En: *Territorio, Paisaje y Turismo: metodologías docentes en las escuelas de arquitectura*. Málaga: Geometría, 100-107.
- Universidad de Sevilla (2017). *Programa de la asignatura Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas 3*. Grado en Fundamentos de Arquitectura. Departamento de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas. E.T.S. de Arquitectura. Curso 2017-18. Recuperado de: www.us.es/estudios/grados/plan_233/asignatura_2330038#programa