

# LA MEJORA DEL MODELO DIDÁCTICO COMO PROCESO DE REFLEXIÓN-ACCIÓN

**Olga Duarte Piña**

Universidad de Sevilla,

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

oduarte@us.es

## RESUMEN

La mejora de la práctica docente es un devenir consciente, devenir-innovador, que requiere una vocación y reflexión profesional. Este ejercicio propio y necesario es el que se ha aplicado para desarrollar el trabajo que se presenta porque la enseñanza es perfectible siempre.

## CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

La asignatura en la que se ha desarrollado la experiencia de mejora didáctica es una asignatura de libre designación en el Máster del profesorado (MAES) llamada «Didáctica del Patrimonio Cultural Andaluz». Esta asignatura concentra una diversidad de alumnos procedentes de distintas y dispares licenciaturas desde las propias de Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Arte, Economía o Derecho) a las Filologías, pasando por las carreras técnicas (Arquitectura, Ingeniería) y sanitarias como Enfermería, recientemente se están matriculando alumnos de Ciencias del Deporte. Así, cada año hay diversidad de unos y otros ámbitos.

El primer año de la asignatura, el año 2009, se enfocó para los licenciados en Ciencias Sociales pero tras este curso y al comprobar la variedad formativa del alumnado se hizo una reestructuración del programa adaptándolo a tal diversidad y, a partir de ésta, se organiza el trabajo práctico en cada uno de los bloques en que se divide la asignatura de cinco sesiones con cuatro horas de trabajo. En este curso escolar, el grupo clase ha contado con 51 alumnos.

En un principio, la clase que se nos asignó era rectangular y sin ventanas, con lo que el primer día, no sólo hacía calor sino que se enrareció el ambiente. A más de esto había dos puertas traseras que daban al patio de un colegio y la hora del recreo de los niños perturbó una parte del tiempo de trabajo pues se colaba el ruido exterior y no se oía lo que en el interior se debatía. Solicité un cambio de aula que mejoró el ambiente de la clase y de trabajo.

En la primera sesión cuando el alumnado fue preguntado sobre porqué elegían la asignatura, en su mayoría, respondió que por adquirir cultura sobre el patrimonio, conocer el patrimonio andaluz, sin atender al objeto de la asignatura que es la didáctica del patrimonio, a excepción de los licenciados en Arte que intuían algo sobre aprender a enseñarlo. Por tanto, esta atribución al conocimiento del patrimonio como objeto de cultura es la primera que hay que desenfocar para atraerlos hacia la enseñanza del patrimonio como finalidad didáctica.

El principal obstáculo es el desconocimiento de la didáctica del patrimonio en dos dimensiones: escolar y profesional, propiciado porque no es una asignatura en la Educación Secundaria Obligatoria aunque esté presente en casi todas las asignaturas desde Geología-Biología, Geografía e Historia o Música pero de forma velada o en forma de ilustraciones.

## **PRINCIPIOS DIDÁCTICOS QUE HAN FUNDAMENTADO LA EXPERIENCIA**

La experiencia tiene como base la hipótesis de progresión desde un modelo constructivista simple, en el que me hallaba antes de iniciar el seminario, que se ha complejizado con el desarrollo del mismo. El modelo constructivista simple lo caracterizo con los elementos que siguen: parto de las ideas de los alumnos, planteo problemas y preparo actividades para dar respuesta a los problemas. No obstante, al dar solo respuesta a los problemas no planteo conflictos cognitivos o cambios de ideas, ni recojo finalmente los resultados como conocimiento escolar. Aunque para enriquecerlo aprovechara vídeos, diapositivas, recortes de prensa pidiéndoles luego trabajos personales o en grupo al alumnado. Ante la dificultad de plantear un constante flujo entre ideas iniciales, conflictos y cambio de concepciones en una dinámica de clases ya marcada, decidí en el 2º ciclo de mejora planificar mi trabajo para aproximarme al modelo constructivista complejo donde se está trabajando constantemente con las ideas de los alumnos para ampliar los conocimientos.

## **MAPA DE CONTENIDOS Y PROBLEMAS**

El mapa de contenidos diseñado incluye los problemas que vertebran la práctica de aula e impulsan la construcción de aprendizajes en el alumnado. Más abajo está la ilustración del mismo.

El mapa desarrolla el II bloque de contenidos de la asignatura centrado en la difusión del patrimonio cultural en los ámbitos formal y no formal de la educación. Al aparecer a ambos lados de la vertical los conceptos «conocimiento profesional» y «conocimiento

escolar» se pretende desarrollar ambos con las actividades diseñadas a partir del mapa de contenidos del bloque II dedicado a la formulación y difusión del patrimonio cultural en el ámbito formal, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

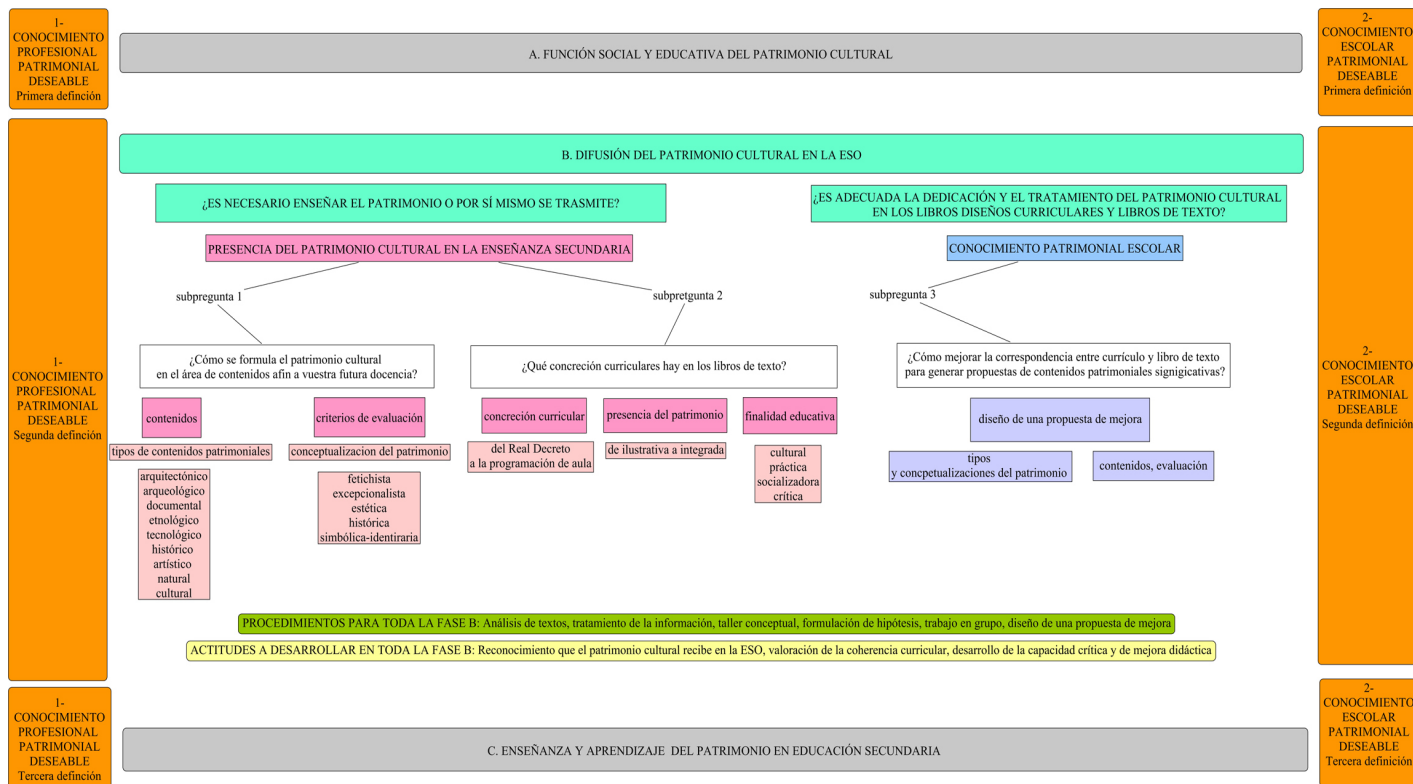


Figura 1: Mapa de contenidos

## MODELO METODOLÓGICO Y SECUENCIA DE ACTIVIDADES

He querido dar un salto, subir al escalón de lo deseable y trabajar de con preguntas e hipótesis de los alumnos siguiendo para ello el modelo metodológico que se deriva de la aplicación del «Taller conceptual».

La ilustración de la fase de mejora y del modelo metodológico sería (ver figura 2):

El trabajo en esta fase de la asignatura parte de los resultados de dos preguntas (la 4 y la 7) del Cuestionario de concepciones previas que el alumnado realizó en la primera sesión de clase (día 14 de noviembre). Las preguntas eran:

4. ¿Es necesario enseñar el patrimonio o por sí mismo se trasmite?

— Razona tu respuesta

7. ¿Crees que en los diseños curriculares, en los libros de texto o en las programaciones de aula se le concede la suficiente dedicación y el tratamiento adecuado al patrimonio?

— ¿Por qué?

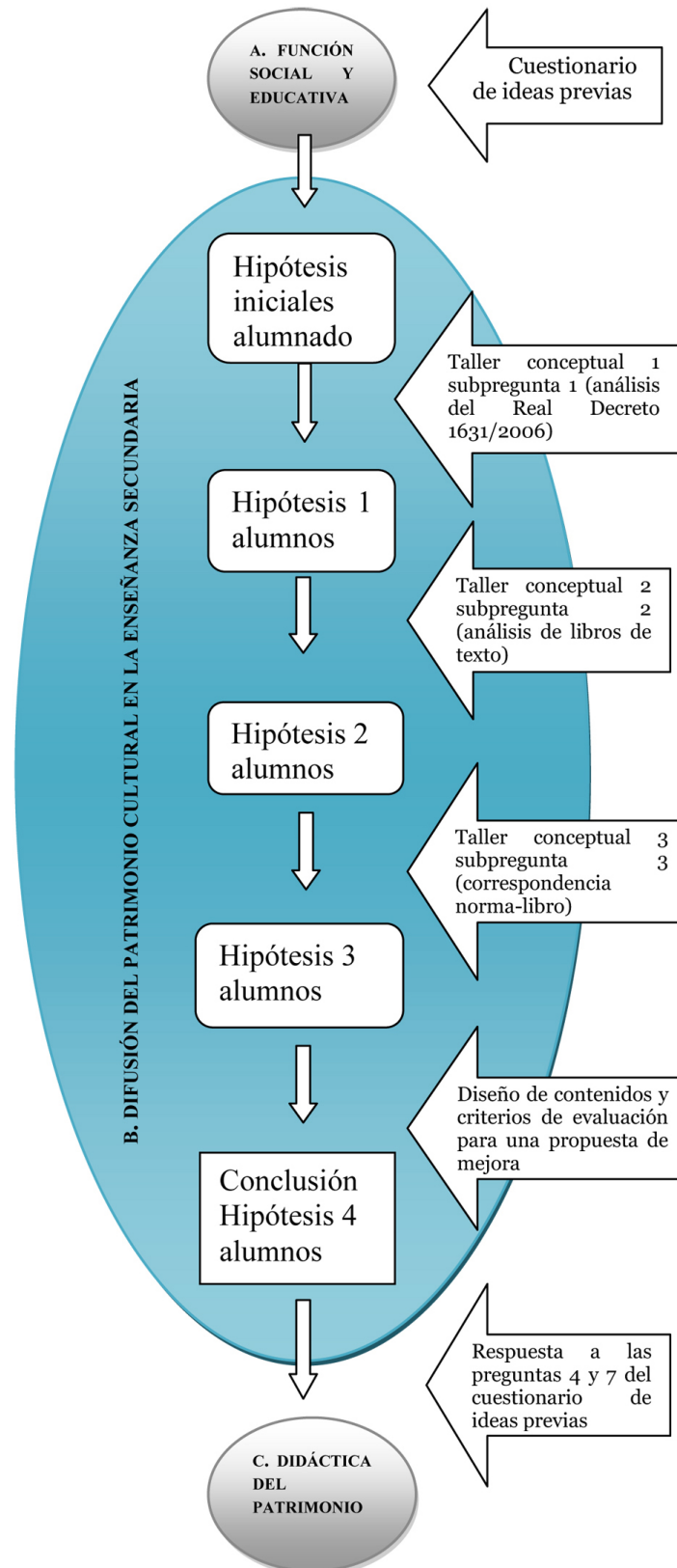


Figura 2: Modelo metodológico y secuencia de actividades.

La 3ª sesión de trabajo de la asignatura (día 28 de noviembre) se dedicó a experimentar el 2º ciclo de mejora didáctica diseñado en el curso de formación de profesorado novel.

<b>3ª Sesión de trabajo (4 horas):</b>		
PRESENTACIÓN	La clase se iba a desarrollar siguiendo el método de trabajo del «Taller conceptual». La presentación consistió en dar lectura al documento preparado.	TIEMPO 10 minutos.
HIPÓTESIS INICIALES	Los respuestas a las dos preguntas que dieron en la primera sesión, se pueden sintetizar de la siguiente forma: el alumnado afirma que es necesario enseñar el patrimonio pero no expresa cómo, aunque considera que con su enseñanza se mejora su conocimiento y valoración, evitando la tergiversación o el abandono del patrimonio. Por otro lado, considera que determinados elementos patrimoniales como las tradiciones o ciertos monumentos, no especifican cuáles pero aclaran que son los que han perdurado, se transmiten por sí mismos y generan identidad. Sobre el tratamiento que el patrimonio cultural recibe en los diseños curriculares y libro de texto la mayoría afirma por experiencia propia que no existe un tratamiento adecuado, meras ilustraciones o aspectos básicos; otros responden que lo desconocen y, la mayoría, lo asocian a la Historia e Historia del Arte y no a otras disciplinas y afirman que su tratamiento se debe al interés del profesor por incluirlo. Algunos afirman que es necesario una asignatura específica diseñada por personas que conozcan el patrimonio. En general, no dudan de su validez formativa pero en su dimensión cultural y no crítica y ciudadana que es a las que se debe aspirar.	
SUBPREGUNTA-PROBLEMA 1	Para trabajar la «Difusión del patrimonio cultural en la enseñanza secundaria obligatoria», uno de los contenidos del Bloque II, establezco una relación con la pregunta 4 del Cuestionario de ideas previas y planteo un primer cuestionamiento de la realidad (subpregunta-problema 1), es decir, si el alumnado considera que el patrimonio cultural debe ser enseñado hay que conocer ¿Cómo se formula el patrimonio cultural en el área de contenidos del Real Decreto 1631/2006 afín a vuestra futura docencia? El objetivo del trabajo a partir de esta pregunta es averiguar qué contenidos patrimoniales (tipos y conceptualización) presenta la norma y qué criterios de evaluación propone.	

<p>ACTIVIDAD 1</p>	<p><b>TALLER 1: ¿CÓMO SE FORMULA EL PATRIMONIO CULTURAL EN EL ÁREA DE CONTENIDOS DEL REAL DECRETO 1631/2006 AFÍN A VUESTRA FUTURA DOCENCIA?</b></p> <p>A. Análisis de un curso de enseñanza secundaria obligatoria recogido en el Real Decreto 1631/2006 o bien análisis de un cuaderno didáctico del Gabinete pedagógico de Bellas Artes.</p> <p>B. Anotación o subrayado de los contenidos patrimoniales (conceptos, procedimientos y actitudes) que se presentan, así como de los criterios de evaluación de los contenidos patrimoniales.</p> <p>— El propósito de este taller es averiguar la presencia del patrimonio en las distintas áreas de contenidos, explicitar los tipos de patrimonio que se formulan y reconoce el alumnado, más las conceptualizaciones asignadas, para valorar su presencia y la coherencia en relación con los criterios de evaluación que la norma propone a los contenidos formulados.</p>	<p>60 minutos</p>
<p>HIPÓTESIS DE LOS ALUMNOS 1</p>	<p>Los alumnos comprueban que la presencia del patrimonio es escasa en las áreas de contenidos, si bien se mencionan en los contenidos conceptuales propiamente, no en los procedimentales y actitudinales, desapareciendo en los criterios de evaluación en la mayoría de las áreas.</p>	
<p>SUBPREGUNTA-PROBLEMA 2</p>	<p>Para trabajar la segunda subpregunta «¿Qué concreción curricular hay en los libros de texto?» planteo un segundo cuestionamiento de la presencia del patrimonio cultural en los libros de texto que el alumnado ha traído al aula y que tienen que ver con las áreas de contenidos que han analizado en el Real Decreto 1631/2006. Esta subpregunta está relacionada con la pregunta 7 del Cuestionario de ideas previas. Y los contenidos a trabajar en esta subpregunta son: concreción curricular, presencia del patrimonio y finalidad educativa.</p>	

<p>ACTIVIDAD 2</p>	<p><b>TALLER 2:</b> ¿QUÉ CONCRECIÓN CURRICULAR HAY EN LOS LIBROS DE TEXTO?</p> <p>A. Hojeo de libro de texto para apreciar la forma que adopta el contenido patrimonial. Análisis de una unidad didáctica que se corresponda con el curso y los contenidos analizados en el taller 1 o bien análisis de las actividades del cuaderno didáctico del Gabinete pedagógico de Bellas Artes.</p> <p>B. Anotación de los tipos de contenidos patrimoniales, las conceptualizaciones que se atribuyen, las finalidades educativas y la evaluación que se plantea en la unidad didáctica o en las actividades del cuaderno.</p> <p>— El propósito de este segundo taller es deducir la coherencia entre la norma y la forma que adapta para el aula a través de los libros de texto, herramienta principal del profesorado.</p>	<p>60 minutos</p>
<p>HIPÓTESIS DE LOS ALUMNOS 2</p>	<p>En los libros de texto la presencia del patrimonio es ilustrativa, no hay correspondencia directa entre la norma y la textualidad del libro.</p>	
<p>SUBPREGUNTA-PROBLEMA 3</p>	<p>«¿Cómo mejorar la correspondencia entre el currículo y el libro de texto para generar propuestas de contenidos patrimoniales significativas?». Los conceptos que se abordaran con la actividad son: diseño de una propuesta en relación a tipos de contenidos patrimoniales, conceptualizaciones generadas y criterios de evaluación.</p>	<p>90 minutos</p>
<p>ACTIVIDAD 3</p>	<p><b>TALLER 3:</b> ¿CÓMO MEJORAR LA CORRESPONDENCIA ENTRE CURRÍCULO Y LIBRO DE TEXTO PARA DISEÑAR PROPUESTAS DE CONTENIDOS PATRIMONIALES RELEVANTES EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA?</p> <p>A. Redactar cada grupo de trabajo una propuesta de mejora a la unidad didáctica o Cuaderno pedagógico analizados en la que se integre el patrimonio cultural.</p> <p>B. Presentación en clase de cada propuesta de mejora.</p>	

HIPÓTESIS DE LOS ALUMNOS 3	El patrimonio se puede trabajar en cualquier asignatura y tomarlo bien como objeto de estudio o recurso didáctico. Es el docente el que debe desarrollar las propuestas de conocimiento patrimonial escolar insuficientemente tratado en el libro de texto, hay que evidenciar que con lo que se trabaja es patrimonio y hay que proponer actividades diversas. Finalmente, debe ser evaluarlo si se incluye el trabajo con el patrimonio y hay que enseñar a conservarlo.	
CONCLUSIÓN	Respuesta a las preguntas del Cuestionario de ideas previas 4 y 7.	10 minutos
HIPÓTESIS DE LOS ALUMNOS 4		

## RELATO DE LAS SESIONES

Organicé toda la sesión siguiendo las pautas del «Taller conceptual» leídas en el capítulo 6 del libro objeto de la TAREA N° 5: Reseña al Capítulo 6 «Experiencias que enseñan: crear esquemas para el aprendizaje»; págs. 153-183. FINKEL, D. *Dar clases con la boca cerrada*.

Elaboré el «Taller conceptual» la tarde del miércoles y la mañana del jueves y lo mandé a la copistería junto con un Guión para el análisis de materiales curriculares que ya constaba en los materiales de trabajo de la asignatura. El viernes 21 de noviembre, recogí las copias a las nueve de la mañana justo antes de entrar en la clase.

Al inicio de la sesión entregué las copias del Taller y el Guión, una para cada alumno. Les dije que se organizaran en grupos según la especialidad y asignatura que fueran a impartir en el MAES (esto ya se había acordado en la sesión anterior, incluyendo copia en papel de la parte del área de contenidos afín a su docencia del Real Decreto y uno o dos libros de textos de ESO). Leí el Taller y el Guión. No hubo preguntas y se situaron en los grupos. Al inicio hubo cierta algarabía y aproveché para salir del aula a hacer tres copias que me faltaron. A conciencia, no los avisé que salía unos minutos porque recordaba un pasaje del libro, y cuál no sería mi sorpresa cuando pude comprobar, al regresar, que ocurría lo mismo que se describía: «Luego te vas a por una taza de café. Cinco minutos más tarde, taza en mano, abres despacio la puerta del aula, medio convencido de que estará vacía [yo imaginaba que iban a estar esperando mi llegada por estar desconcertados ante el método y dudosos]. Pero ¡helos aquí!, los estudiantes están todos y trabajando; ninguno parece haberse dado cuenta ni de tu salida ni de la entrada posterior.» (p. 182).



Esperé un rato, aproximadamente veinte minutos, mientras yo trabajaba en la mesa del profesor. Luego, fui pasando por cada grupo y, de nuevo, me sorprendió una actitud con la que no contaba en mi diseño de la secuencia de actividades y es que se habían metido en el papel del profesor que examina la normativa para conocer qué se dice del patrimonio cultural y me hablaban como posibles profesores de sus futuras asignaturas y cómo enfo-carían los contenidos propuestos en la norma para dar cabida al patrimonio.

Hice una segunda ronda de grupos cuando estaban en el taller 2 y una tercera, en el taller dedicado a la propuesta de mejora. Cada grupo había sabido relacionar los talleres para llegar a una conclusión. Me hablaban manejándose con los conceptos de la asignatura que yo no había explicado oralmente pero que sí estaban registrados en el «Taller conceptual».

Antes de que finalizara la clase, cada grupo me entregó su propuesta de mejora pues no había tiempo de exponerlas aunque se hizo en el inicio de la siguiente sesión. Y dedi-qué 10 minutos a dar respuesta, de nuevo, a las preguntas 4 y 7 del Cuestionario de Ideas previas.

Como cierre de la sesión, les proyecté la declamación de un poema dedicado a una plaza, en un vídeo de 03:42 minutos <http://carmina.ekiry.com/?s=plaza+octogonal> Pregunté ¿qué relación guarda esto con el patrimonio cultural? Y fueron diciendo: la obra del poeta es patrimonio, el poema a la plaza aborda el patrimonio y en todo ello se unen varios tipos de patrimonio Arquitectura, Arte, Historia, Literatura y Tradición local y el concepto que se infiere es simbólico e identitario. Así, conseguí con el «Taller concep-tual» lo que en otras ocasiones había desarrollado, principalmente, con mis explicaciones y ejemplos, y de lo que no averiguaba qué habían aprendido hasta los trabajos finales que se entregan al concluir la asignatura. Descubrí que las finalidades de aprendizaje que perseguía se habían alcanzado adecuada y significativamente.

## **EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

Tras la realización del «Taller conceptual» el alumnado sigue considerando que el patrimonio es necesario enseñarlo pero comprueba que la forma con la que se difunde es deficitaria porque atiende al patrimonio histórico-artístico principalmente dejando fuera o siendo poco representativo en áreas y asignaturas como Ciencias Sociales, Literatura, Música, Educación Plástica, Biología y Geología, Educación Física o rama Sanitaria de F.P.

En la mayoría de los casos constata que el patrimonio aparece como complemento o ilustración y nunca en su sentido dinámico ni en su capacidad vertebradora de diferentes disciplinas y toma consciencia que es necesario un replanteamiento del patrimonio cultural en la educación. Por tanto, desde su propio conocimiento profesional inicial, se acercan a una primera definición del conocimiento profesional y escolar patrimonial que ha permitido el desarrollo del «Taller conceptual» en el Bloque II de la asignatura.

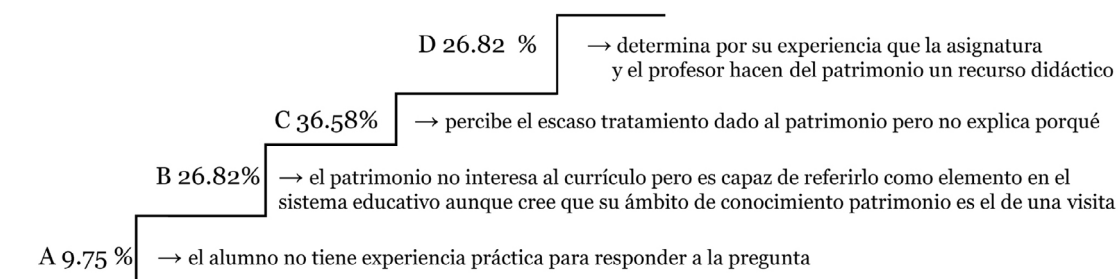
El instrumento para evaluar la progresión de sus ideas es el mismo Cuestionario de ideas previas que se pasó al inicio del seminario (día 14 de noviembre), concretamente las preguntas 4 y 7, que han vuelto al responder al concluir el «Taller conceptual».

Antes de presentar las escaleras de progresión de la pregunta 7, he de exponer la dificultad encontrada al analizarla pues ha resultado muy complejo ajustar las categorías, al encontrar nuevas respuestas a la misma pregunta y las que se han mantenido han desarrollado un nivel de respuesta más matizado. Es por ello que se han producido bajadas de nivel, un total de 8 alumnos (19.51%) han bajado la escalera, 5 los han hecho en un escalón (12.19%) y 3 han bajado 2 escalones (7.31%). Las bajadas se han producido de las categorías C1 «El tratamiento teórico es anecdótico, ilustrativo o intrascendente» a B2 «El currículo no da importancia a los conocimientos patrimoniales, el profesor no le da importancia y por ello no se desarrollan» y han sido cuatro de los alumnos; de la categoría D1 «Su tratamiento depende de la asignatura y del profesor» a la B2 «El currículo no da importancia a los conocimientos patrimoniales, el profesor no le da importancia y por ello no se desarrollan», con un total de tres alumnos y de la categoría D1 «Su tratamiento depende de la asignatura y del profesor» a la C2 «Sólo se integra en materias afines y debería ampliarse e interrelacionarse» donde se sitúa un alumno.

La explicación a esta situación sería para el primer caso que el alumno a partir de su experiencia sabe que el tratamiento del patrimonio es intrascendente y anecdótico y con el trabajo del «Taller conceptual» donde ha analizado en grupo, el Real Decreto de la asignatura que impartirá en el instituto y el libro de texto que manejaría, comprueba que el fallo está en el currículo y en su concreción en el libro de texto, herramienta principal usada por el profesor, por tanto, aunque haya una bajada de nivel descubre a qué se debe la situación aunque no da las razones pertinentes. Respecto a la bajada del nivel D1 a B2, estamos en una situación similar aunque este tipo de alumnado sí ha tenido experiencias con el patrimonio, porque ha tenido profesores interesados por el mismo, pero llega a comprobar que en el currículo y en los libros no aparece, por tanto, sitúa ahí el déficit general del patrimonio en las escuelas. El caso del descenso de la categoría D1 a C2 se explica por la aparición de esta nueva categoría donde el alumno atribuye su conocimiento sobre el patrimonio a los profesores que ha tenido y, con el abordaje del currículo

y el libro de texto, percibe la potencialidad interdisciplinar del patrimonio y que es labor del profesor revelarla e ponerla en valor.

ESCALERA DE MODELOS Y OBSTÁCULOS QUE PRESENTA EL ALUMNADO EN PREGUNTA 7 (INICIAL):



ESCALERA DE MODELOS Y OBSTÁCULOS QUE PRESENTA EL ALUMNADO EN PREGUNTA 7 (FINAL):

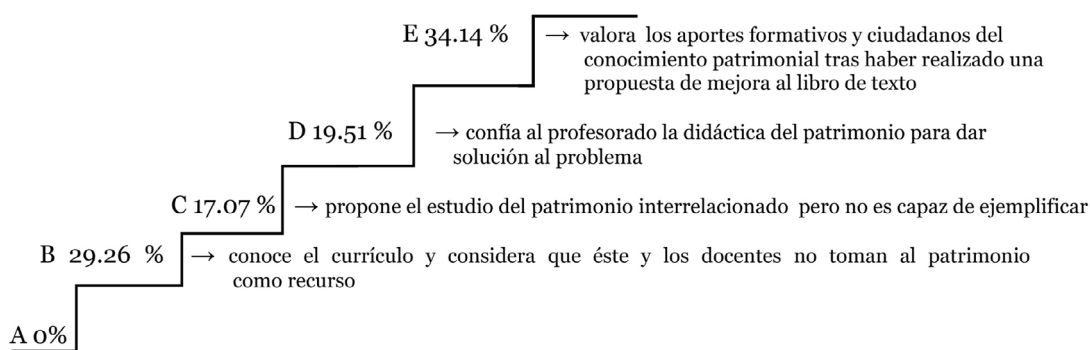


Figura 3: Escalera de modelos y obstáculos.

## EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y CONCLUSIONES

Si comparo la propuesta de mejora de las unidades didácticas analizadas en los libros de texto con la que años anteriores se han planteado, he de decir que con la aplicación del 2º ciclo de la mejora, las actividades han sido más dialécticas e hicieron una propuesta de mejora más constructiva, es decir, que fueron ellos los que llegaron al patrimonio, lo abordaron, analizaron y extrajeron aquello que debía ser enseñado por su relevancia formativa y de ciudadanía activa; y no tomaron el patrimonio como elemento disecado a enseñar de manera más o menos innovadora que para ellos es usar un vídeo o realizar una visita 3D, por ejemplo. El patrimonio no fue el reflejo de un ejercicio que diera luz a los elementos en sombra para realzarlo con cierto artificio didáctico sino que el alumnado consiguió hacerlo transparente y revelar su estructura, integrando distintas velocidades temporales y diferentes espacialidades, desde en un ejercicio previo de acercamiento a los niveles normativo, disciplinar y de libro de texto.

Por tanto, hasta esta experiencia de mejora de mi modelo didáctico, las conclusiones a las que llegaban los alumnos eran similares pero no provocaban conflicto con sus ideas previas al no evidenciarse éstas de manera explícita, con el diseño de mejora sí al volver sobre ellas y establecer contrastes. Además, he conseguido no sólo mejorar uno de los bloques de contenidos de la asignatura, sino volver a él, de unos años ya planteados, cuestionármelo, porque sin ser rutinario no era sustantivo y he conseguido sistematizar los contenidos, formular verdaderas preguntas de investigación pues las que antes eran retóricas y no constructivas. Finalmente, creo que a los alumnos les resultó chocante que sin yo actuar ellos aprendieran y aprendieran desde sí mismos, con lo que valoraron la experiencia como única y no por mí sino por ellos, porque descubrieron sus capacidades y habilidades intelectuales y profesionales. Creo la dialéctica a las que el «Taller conceptual» los sometió los situó en el devenir-innovador al que todo docente ha de tender.

Como mejora al diseño evaluado considero que los conceptos de conocimiento profesional y escolar patrimonial, aunque de movilizan con el trabajo realizado no se evidencian, es decir, sobre éstos no se hace un ejercicio de comparación entre las ideas iniciales y finales. No tengo un registro que las recoja. Así que, para el próximo curso plantearé actividades de explicitación de ideas, conflicto y cambio en relación a estos dos conceptos constituyentes de una didáctica del patrimonio innovadora en la formación inicial de los profesores de enseñanza secundaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- FINKEL, D. (2008). «Experiencias que enseñan: crear esquemas para el aprendizaje». *Dar clases con la boca cerrada*; págs. 153-183.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). «Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 207 (18 de febrero de 2000). En <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>, consultada 10 de noviembre de 2014.
- PORLÁN ARIZA, R., GARCÍA GÓMEZ, S. y MARTÍN TOSCANO, J. (1992). «Una propuesta de desarrollo profesional en el marco del Proyecto Curricular IRES». *Cuadernos de Pedagogía* nº 204, junio. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- PORLÁN, R. (1987). «El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar». *Investigación en la Escuela*, nº 1. Sevilla: Díada editora; págs. 63-69.