

**Reflexión y acción docente.  
Aplicación a la enseñanza del  
paisaje y de la escena urbana  
del casco histórico de Sevilla**

**Reflection and teaching action.  
Application to the teaching of  
urban landscape and scene of  
the historic center of Seville**

GEMA GONZÁLEZ-ROMERO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3810-8714>

Universidad de Sevilla. Departamento

de Geografía Humana

[gemagonzalez@us.es](mailto:gemagonzalez@us.es)

Fecha de recepción: 04-06-2019

Fecha de aceptación: 12-06-2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.031>

Pp.: 712-736



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0  
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

## Resumen

Este artículo describe la puesta en práctica de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) aplicado en la asignatura Taller Práctico de Geografía Humana, que se imparte en el Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Sevilla. En concreto, este ciclo de mejora se centra en los contenidos relativos al trabajo de campo (observación directa, encuestas y entrevistas), con una atención específica al análisis del paisaje urbano. Dichos contenidos se trabajan a partir de un caso práctico que analiza la creciente banalización del paisaje del casco histórico de Sevilla asociada al incremento de la actividad turística.

Palabras clave: Taller práctico de Geografía Humana; Grado en Geografía y Gestión del Territorio; Docencia universitaria; Experimentación docente universitaria; Paisaje urbano.

## Abstract

This article describes the implementation of a Improvement Cycle in Classroom (ICIC) applied in the subject Practical Workshop on Human Geography, which is taught in the Degree in Geography and Territory Management of the Faculty of Geography and History of the University of Seville. In particular, this improvement cycle focuses on the contents related to field work (direct observation, surveys and interviews), with a specific attention to the analysis of urban landscape. These contents are based on a practical case that analyzes the growing banalization of the landscape of the historic center of Seville associated with the increase of the tourist industry.

Keywords: Workshop on Human Geography; Degree in Geography and Territory Management; University teaching; University teaching experimentation; Urban landscape.



## ¿Por qué realizar un Ciclo de Mejora en el Aula?

La asignatura *Taller práctico de Geografía Humana* se concibe en el plan de estudios del Grado de Geografía y Gestión del Territorio como la extensión práctica de la asignatura de carácter teórico *Geografía Humana*, ambas obligatorias y cursadas de forma secuencial en el primer año del mencionado grado; ello debiera implicar que el alumnado cuenta ya con una base teórica sobre la mayoría de las cuestiones que se abordan en esta asignatura.

Desde que comenzara a impartirla, he tenido una sensación de insatisfacción con el aprendizaje alcanzado por el alumnado; no sólo por las calificaciones obtenidas sino, sobre todo, por lo que he podido comprobar en mi labor como tutora de trabajos de fin de grado o como miembro de sus tribunales de evaluación. He constatado cómo un número significativo de alumnos, incluso con buenas calificaciones, no han adquirido los conocimientos mínimos y fundamentales de la asignatura; a menudo, me pregunto el porqué de esta circunstancia y se me ocurren posibles respuestas:

1. La forma en que abordo mi docencia: considerando el propio planteamiento de la asignatura, así como el modo en que hago frente a cada una de las sesiones. En diferentes ocasiones he realizado cambios puntuales en la metodología y en el sistema de evaluación propuestos, siguiendo un modelo didáctico tecnológico (García Pérez y Porlán, 2017); aun así, no he llegado a tener la sensación de estar alcanzando los resultados perseguidos, quizá porque de fondo no he cambiado el estilo y los principios sobre los que se sostiene mi docencia.
2. El modo en que los estudiantes se enfrentan a su aprendizaje. Tomando como referencia a Ken Bain (2007), puedo diferenciar dos tipos de estudiantes en esta asignatura en función de la



forma en la que se enfrentan a su aprendizaje. Un primer grupo de alumnos, el más numeroso, está compuesto por aquellos que, procediendo directamente de bachillerato, se limitan a adquirir un “aprendizaje superficial” o “estratégico”. El segundo grupo lo conforma un número más reducido que logran un “aprendizaje profundo”. Entre estos alumnos se encuentran aquellos con una titulación universitaria previa y los que, procediendo directamente de bachillerato, han seleccionado en primera opción el grado y/o están especialmente motivados.

3. Un porcentaje considerable de los alumnos que cursan el Grado en Geografía y Gestión del Territorio no lo han escogido como primera opción, existiendo un alto grado de desmotivación y siendo éste un primer hándicap a superar.

### ¿Qué contenidos se trabajan?

Los contenidos que se trabajan en este ciclo de mejora abarcan los dos temas del segundo bloque de la asignatura, que se dedican al trabajo de campo (observación directa, encuestas y entrevistas), con una atención específica al análisis del paisaje urbano, siendo la novedad frente a cursos anteriores la forma de abordarlos y su conexión con un caso práctico. Se diseña así un ciclo de mejora de 18 horas en el que, a partir del análisis de la creciente banalización del paisaje del casco histórico de Sevilla, asociada al incremento del turismo, se trabajan los contenidos señalados. Para sistematizar el proceso de aprendizaje se han esbozado tres preguntas claves o problemas fundamentales (Figura 1):

1. ¿Qué es el paisaje/escena urbana? Esclarecer qué se entiende por paisaje urbano es la pregunta inicial y clave para poder llevar a cabo su análisis. Una incompleta o errónea definición del



mismo imposibilita abordar un estudio riguroso y en profundidad. En el Convenio Europeo del Paisaje (Consejo de Europa, 2000) se define el concepto de paisaje como “cualquier parte del territorio, tal como es percibida por las poblaciones, cuyo carácter resulta de la acción de factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones”. Por su parte, UNESCO define el paisaje histórico urbano como “la zona urbana resultante de una estratificación histórica de valores y atributos culturales y naturales, lo que trasciende la noción de conjunto o centro histórico para abarcar el contexto urbano general y su entorno geográfico[...] También incluye los usos y valores sociales y culturales, los procesos económicos y los aspectos inmateriales del patrimonio en su relación con la diversidad y la identidad” (art. 8 y 9 de la Recomendación sobre el paisaje histórico urbano, UNESCO, 2011). Así pues, el paisaje es una realidad compleja y en su definición entran en juego contenidos relativos a la percepción individual y social, su valoración, los usos y los componentes estructurantes y sobrepuestos, que caracterizan y cualifican a una determinada zona o ámbito urbano. En consecuencia, con esta pregunta se busca la adquisición de contenidos básicamente de carácter conceptual.

2. ¿Qué técnicas de análisis? Para analizar y poder diagnosticar cuál es la situación del paisaje o escena urbana de una zona de la ciudad hay que aplicar diferentes técnicas de trabajo de campo, entre las que se encuentran la observación directa, las encuestas y las entrevistas. Responder a esta pregunta requiere del manejo de contenidos de carácter procedimental.
3. ¿Cómo cualificarlo? Para diagnosticar cuál es la situación y el carácter que define la escena urbana



se ha de ser capaz de valorar el grado de contaminación, banalización y excelencia en términos de calidad, simbolismo y singularidad. Poder contestar esta cuestión exige trabajar contenidos fundamentalmente actitudinales, complementados con otros conceptuales.

A partir de estas preguntas claves o problemas fundamentales se tiene como objetivo principal que los alumnos se familiaricen con las técnicas del trabajo de campo que de forma recurrente van a emplear en su desempeño profesional, prestando especial atención a las que se aplican en el análisis del paisaje urbano.

Los contenidos básicos y los problemas contemplados en el diseño del ciclo de mejora se recogen en el mapa de la Figura 1.



GEMA GONZÁLEZ-ROMERO

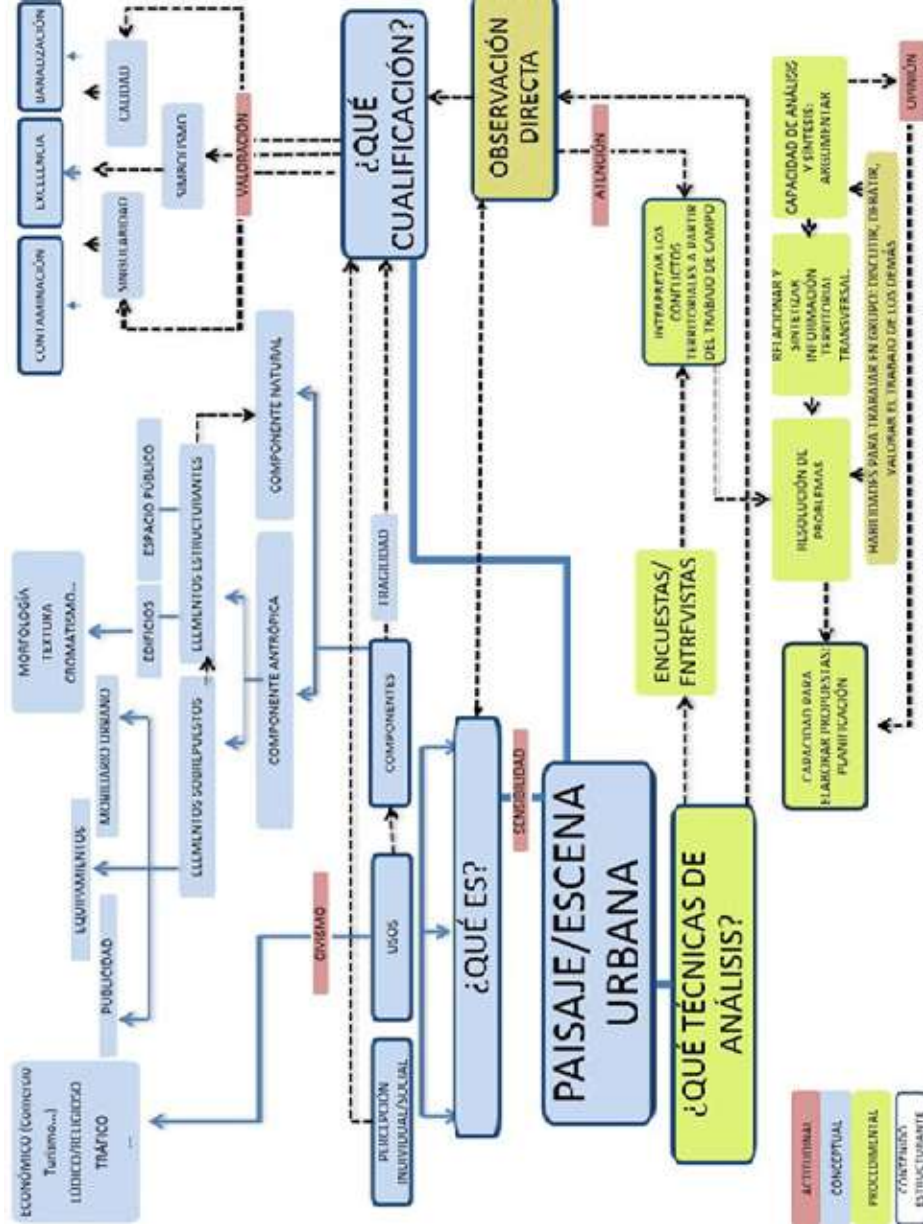


Figura 1. Mapa de contenidos

## Renovación de los principios didácticos y replanteamiento del modelo metodológico

### *Los nuevos principios didácticos*

Este ciclo de mejora supone la asunción de nuevos principios didácticos que, inexorablemente, han llevado a la implementación de un nuevo modelo metodológico basado en el estudiante. El renovado planteamiento didáctico se sustenta sobre los siete principios básicos propuestos por Ken Bain (2007, pp. 114- 132):

1. *Comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina.* La consideración de este principio justifica que se utilice un cuestionario inicial para descubrir qué conocimientos o ideas previas tiene el alumnado sobre los contenidos tratados.
2. *Buscar el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje.* El diseño de actividades colaborativas es una estrategia para comprometer al alumnado no sólo con su propio aprendizaje, sino también con el del resto del grupo.
3. *Ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase.* Para ello, tanto en aula como en tutorías individuales y colectivas, se han aportado directrices y dado las debidas indicaciones para poder llevar a cabo las diferentes actividades.
4. *Atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar.* La problemática planteada conecta diferentes parcelas y requiere aplicar algunas de las principales metodologías aplicadas en el campo de la Geografía Humana.
5. *Crear experiencias de aprendizaje diversas.* Las actividades diseñadas, tanto para el aula como para el propio escenario de análisis, se sustentan sobre este principio.



### Modelo metodológico sistémico versus modelo lineal

Como consecuencia de todo lo anterior, este ciclo de mejora supone la implementación de un nuevo modelo metodológico en sustitución de otro anterior centrado en la transmisión de conocimientos (García Pérez y Porlán, 2017). En dicho modelo, a unas sesiones iniciales de carácter expositivo, les seguían otras donde, a partir de ejercicios y actividades, se llevaban a la práctica los contenidos teóricos. Se trataba, pues, de una metodología de enseñanza que perseguía que los alumnos aprendieran a partir de un modelo lineal y unidireccional, donde el protagonismo recae en el docente, único poseedor de conocimiento, y se ignoran los niveles de conocimientos previos del alumnado; con esta concepción, se considera que la mera transmisión de conocimientos desencadena el aprendizaje (Figura 2).

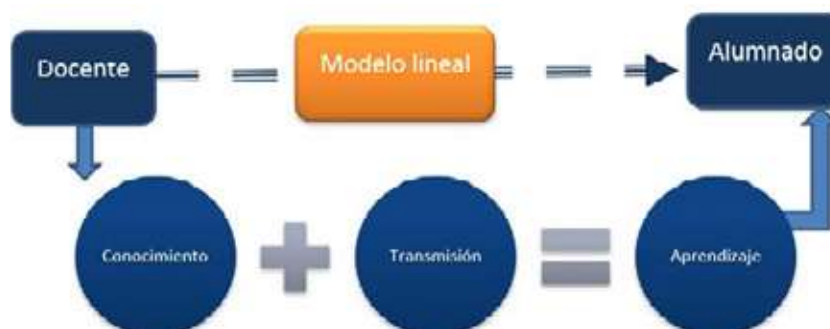


Figura 2. Modelo de enseñanza lineal y unidireccional

Frente a este planteamiento, se va a aplicar un modelo metodológico centrado en el alumno que concibe el proceso de aprendizaje de forma sistémica donde, ya no sólo se parte de los conocimientos del docente, sino que se trabaja sobre las ideas iniciales de los estudiantes. A partir de las preguntas y problemas planteados, la tutela y acompañamiento del profesor, los alumnos van recomponiendo, completando y ampliando su conocimiento sobre la materia. Con esta concepción del aprendizaje, el docente



comparte su protagonismo con los alumnos, quienes interactúan con él y con sus propios compañeros; así, todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje desempeñan un papel preeminente en algún momento (Figura 3). Dependiendo de la actividad propuesta, el alumno va transitando de un rol pasivo a otro proactivo, pasando por uno reactivo. Para facilitar este tránsito ha sido fundamental que muchas de las actividades se realicen de forma colectiva y colaborativa a dos niveles: en el seno de cada grupo de trabajo y entre los diferentes equipos a escala de clase.

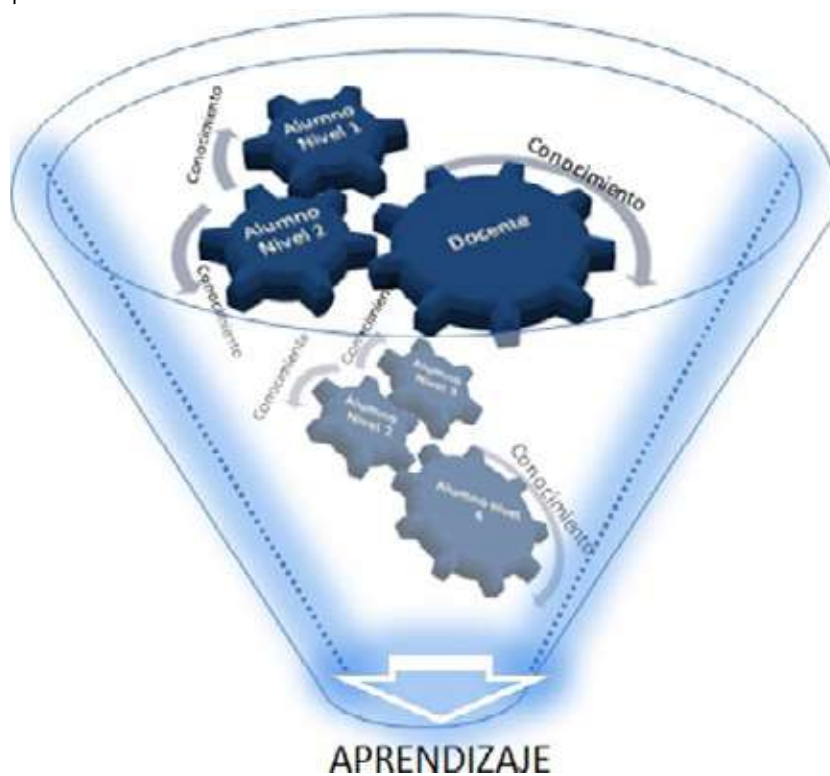


Figura 3. Modelo de aprendizaje sistémico y multidireccional.

Pese a las bondades que se destacan de este modelo, no se ha de perder de vista que para su implementación se han de superar dos escollos fundamentales: la propia inercia docente, pues las clases que se sustentan en la

transmisión de conocimientos pueden resultar una fórmula bastante cómoda, tanto para el docente como para el alumnado; y los hábitos adquiridos por los estudiantes en niveles educativos previos, donde se sigue favoreciendo su pasividad en el proceso de aprendizaje, orientado hacia uno estratégico o superficial.

### *Comenzar con los estudiantes en vez de con la disciplina: el cuestionario inicial*

Para aplicar un modelo metodológico centrado en el estudiante, resulta imprescindible conocer y analizar los modelos mentales iniciales de dichos estudiantes (Rivero y Porlán, 2017). Con tal propósito, y considerando los tres problemas fundamentales que deben abordarse en el análisis del paisaje urbano, se han diseñado 5 preguntas con 4 niveles de aprendizaje, tal y como se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. Cuestionario inicial: preguntas y niveles de aprendizaje.

PREGUNTA 1: <i>Definición de paisaje urbano</i> (Sánchez, 2019, p. 745)
Nivel A: definición imprecisa en la que no se encuentran los componentes más genéricos del paisaje. Nivel B: la definición incluye tanto la componente humana como natural y sus interrelaciones. Nivel C: define correctamente el concepto pero sin considerar aspectos como la percepción. Nivel D: reconoce el paisaje como cualquier parte del territorio tal como es percibido por las poblaciones, cuyo carácter resulta de la acción e interacción de factores naturales y/o humanos. Es consciente de que el paisaje incluye, junto a elementos tangibles, aspectos perceptuales del individuo.
PREGUNTA 2: <i>Elementos/aspectos a considerar en el estudio del paisaje urbano</i> (Sánchez, 2019, p. 746)

<p>Nivel A: identifica elementos con vocabulario impreciso o coloquial.          Nivel B: identifica elementos del paisaje urbano como los usos, las edificaciones, el plano o elementos sobrepuestos, pero sin estructurar o diferenciar en importancia.          Nivel C: identifica elementos del paisaje urbano como los usos, las edificaciones, el plano o elementos sobrepuestos, en un discurso ordenado aunque aún no técnico.          Nivel D: identifica elementos del paisaje urbano, los clasifica dándoles importancia y subraya ciertos elementos visuales ambientales o de utilización con un lenguaje técnico.</p>
<p>PREGUNTA 3: <i>Principales problemas que afectan al paisaje de una plaza o calle</i></p>
<p>Nivel A: responde enumerando problemas específicos de contaminación visual, sin justificación.          Nivel B: responde enumerando y justificando problemas específicos de contaminación visual.          Nivel C: responde enumerando y justificando problemas no sólo de contaminación visual, sino también vinculados a otros sentidos (contaminación acústica, olfativa...), asociados al tipo de uso del espacio público, relacionados con la edificación...          Nivel D: además de lo anterior, en el razonamiento se emplean conceptos claves que muestran capacidad de valoración y sensibilidad hacia el paisaje urbano (excelencia, mérito, alteración, destrucción, fragilidad, contaminación visual ...).</p>
<p>PREGUNTA 4: ¿Qué técnicas se pueden emplear para analizar el paisaje urbano?</p>
<p>Nivel A: no identifica técnicas posibles.          Nivel B: es capaz de identificar la observación directa.          Nivel C: además de la observación directa, considera las encuestas y entrevistas.          Nivel D: identifica técnicas y es capaz de enmarcarlas dentro de metodologías de análisis cuantitativas y cualitativas, además de considerar la escala para seleccionar metodologías y técnicas.</p>
<p>PREGUNTA 5: <i>Relación entre turismo y paisaje urbano</i></p>
<p>Nivel A: no percibe relación.          Nivel B: analiza la relación del proceso con los cambios de uso y su afectación sobre el patrimonio.          Nivel C: identifica causas y el carácter simbólico e identitario del paisaje.          Nivel D: entiende el proceso de banalización del paisaje y lo desarrolla con lenguaje técnico.</p>

## Nuevas estrategias y reconstrucción de la práctica docente

### *Estrategias y prácticas activas de enseñanza: aprendizaje cooperativo y método de caso*

El ciclo de mejora ha supuesto no sólo la reconsideración del modelo metodológico, sino que ha derivado en la aplicación de nuevas estrategias y el empleo de metodologías activas de aprendizaje, en el marco de referencia del citado modelo. Respecto a las estrategias, se ha optado por un aprendizaje cooperativo que exige mayores niveles de compromiso del alumnado. Este tipo de aprendizaje persigue que el conocimiento se construya conjuntamente entre profesores y equipos de alumnos, en un entorno que pretende favorecer la motivación, la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales.

Respecto a las prácticas activas de aprendizaje, se ha optado por el método de caso, a partir del cual el alumnado trabaja sobre una situación real planteada a la que éstos deben enfrentarse, analizar, posicionarse y/o tomar decisiones. La temática con la que han trabajado los alumnos durante el ciclo de mejora es la creciente turistización y banalización del paisaje del casco histórico de Sevilla, para lo que se ha realizado un análisis, diagnóstico y propuestas de mejora de esta situación. Para plantearles el caso se aprovechó la coincidencia del ciclo de mejora con la celebración en Sevilla entre el 2 y 4 de abril de 2019 de la Cumbre mundial sobre viajes y turismo, *World Travel & Tourism Council* (WTTC). Con este pretexto, el caso que se les planteó a los alumnos fue la redacción de un informe para: analizar cómo impacta el desarrollo de la actividad turística sobre el paisaje del casco histórico, diagnosticar y valorar las repercusiones negativas que pudiera ocasionar sobre la identidad de este espacio, así como la explotación

a medio y largo plazo del mismo por la propia actividad turística.

### *La reconstrucción de la práctica docente: la secuencia de actividades*

Todas las actividades arrancan con una o varias preguntas iniciales, a modo de problemas intrigantes (Bain, 2004), que desencadenan el proceso de aprendizaje y van, inexcusablemente, guiando las distintas fases del trabajo. Además, como ya se ha señalado, otra de las novedades es que se aplica una estrategia de aprendizaje cooperativo, por lo que la mayoría del material se genera colectivamente, intentando con ello motivar y comprometer al estudiante con su propio aprendizaje. En la Tabla 2 se recoge una sintética presentación de las actividades de la secuencia.

Tabla 2. Secuencia de actividades.

ACTIVIDAD 1	Cuestionario de ideas previas
OBJETIVO: Identificar conocimientos previos. DESCRIPCIÓN: Se plantean 5 preguntas básicas para identificar los niveles de conocimiento del alumnado.	
ACTIVIDAD 2	Planteamiento del caso
OBJETIVO: Acercar a los estudiantes al razonamiento disciplinar. DESCRIPCIÓN: Se propone el caso: redacción de un informe sobre los impactos del turismo sobre el paisaje del casco histórico de Sevilla. El alumnado ha de reflexionar, primero individualmente y, segundo, colectivamente, sobre qué información ha de contener el informe y cómo recabarla.	
ACTIVIDAD 3	El concepto de paisaje/escenario urbano
OBJETIVOS: Aclarar ideas iniciales y ampliar conocimiento sobre contenidos conceptuales estructurantes. DESCRIPCIÓN: 1º Se retoman las preguntas del cuestionario inicial sobre paisaje urbano, sus elementos y principales problemas para reflexionar colectivamente (preguntas 1, 2 y 3 cuestionario); 2º La docente emplea diapositivas para sistematizar, profundizar, completar y corregir los conocimientos iniciales.	



ACTIVIDAD 4	Técnicas de análisis del paisaje urbano
<p>OBJETIVO: Introducir a las técnicas de análisis del paisaje urbano.</p> <p>DESCRIPCIÓN: 1º Nuevamente se emplea el cuestionario como material docente para reflexionar de forma colectiva sobre metodologías y técnicas relativas al paisaje urbano (pregunta 4 cuestionario); 2º La docente emplea diapositivas para sistematizar, profundizar, completar y corregir los conocimientos iniciales.</p>	
ACTIVIDAD 5	Impactos del turismo sobre el paisaje urbano
<p>OBJETIVOS: i) asentar conceptos y procedimientos; ii) identificar y clasificar impactos del turismo sobre paisaje urbano; iii) generar material trabajo de campo.</p> <p>DESCRIPCIÓN: 1º Se usa el cuestionario como material docente para razonar conjuntamente sobre el impacto del turismo sobre el paisaje (pregunta 5 del cuestionario); 2º Para profundizar y sistematizar el análisis se trabaja, individual y colectivamente, un artículo (Fernández Tabales y Santos Pavón, 2018) a partir de una serie de cuestiones; 3º De lo anterior se deriva la ficha para observación directa.</p>	
ACTIVIDAD 6	Trabajo de campo: salida de campo y observación directa
<p>OBJETIVO: Aplicar la técnica de la observación directa.</p> <p>DESCRIPCIÓN: Se realiza una salida de campo a partir de un itinerario con diferentes paradas donde los alumnos, en equipos de trabajo, practican la observación directa empleando la ficha de campo diseñada. Cada parada ejemplifica diferentes tipos y grados de alteración del paisaje urbano.</p>	
ACTIVIDAD 7	Trabajo de campo: la encuesta
<p>OBJETIVO: Diseñar un cuestionario</p> <p>DESCRIPCIÓN: 1º Se presentan unas diapositivas con cuestiones claves a considerar en la redacción de un cuestionario; 2º De las respuestas a: ¿cómo analizar la componente subjetiva del paisaje?, ¿cuáles son las cuestiones claves? y ¿a quiénes preguntar?, se elabora colectivamente un cuestionario.</p>	
ACTIVIDAD 8	Trabajo de campo: salida de campo, observación directa y encuesta
<p>OBJETIVOS: Aplicar la observación directa y familiarizarse con el proceso de encuestación.</p> <p>DESCRIPCIÓN: En la segunda salida de campo se concluye con los trabajos de observación directa y se lleva a cabo el proceso de encuestación a residentes y turistas.</p>	
ACTIVIDAD 9	Trabajo de campo: la entrevista
<p>OBJETIVO: Aprender a diseñar un guión de entrevista.</p> <p>DESCRIPCIÓN: 1º Se presentan diapositivas con cuestiones claves a considerar para diseñar una entrevista; 2º De las respuestas a: ¿cómo analizar componente subjetiva del paisaje?, ¿cuáles son las cuestiones claves? y ¿a quiénes preguntar?, se elabora colectivamente un guión de entrevista.</p>	

ACTIVIDAD 10	Cuestionarios: evaluación del aprendizaje, del diseño didáctico y de la actuación docente
OBJETIVOS: i) identificar aprendizaje alcanzado; ii) valoración del diseño didáctico; iii) evaluación de la actuación docente.	
DESCRIPCIÓN: cumplimentación de dos cuestionarios: i) cuestionario final (mismo que el inicial); ii) cuestionario sobre modelo didáctico y actuación docente	

## La implementación del Ciclo de Mejora en el Aula

### ¿Cómo se desarrollaron las sesiones?

De forma global se valora muy positivamente la receptividad que los alumnos han tenido a los nuevos planteamientos, estrategias y actividades de este ciclo de mejora. Esta visión coincide, en buena medida, con la de los estudiantes, según se deduce de los resultados del cuestionario que se les ha pasado para valorar el modelo didáctico; se evidencia, pues, la preferencia del alumnado por un modelo didáctico centrado en el estudiante, que enfatice en la realización de prácticas y problemas sobre casos reales. Se ha podido constatar cómo las actividades que consiguieron enganchar a un mayor número de alumnos fueron aquellas que estaban relacionadas con contenidos de carácter procedimental, mientras las que trabajaban contenidos conceptuales y actitudinales resultaron más tediosas. A destacar son las actividades vinculadas al trabajo de campo y, más concretamente, a las dos salidas de campo; de hecho, tal y como se recogen en algún cuestionario se deberían “hacer más salidas de campo en las que se aprende mucho y se trabaja con los compañeros”.

Si bien es cierto que no todos los objetivos perseguidos se han logrado, pues se partía de unos niveles de conocimiento medio-bajos, se ha conseguido acercar a los estudiantes al razonamiento disciplinar, por lo que se ha





de señalar que, en este aspecto, los alumnos han sorprendido gratamente.

Junto a lo anterior, se ha de resaltar que no siempre la implicación del alumnado fue la deseada, cuestión de suma importancia para la aplicación de una estrategia de aprendizaje cooperativo; así, la insuficiente participación en las actividades iniciales, cercenó no sólo el aprendizaje de los alumnos implicados, sino el del conjunto de la clase. Pese a ello, no parece que esta estrategia de aprendizaje carezca de interés, puesto que hubo alumnos muy implicados desde los primeros momentos y mostraron gran motivación. Considerando todo lo señalado, la valoración global del grado de participación en las actividades vinculadas a este ciclo de mejora es positiva; aún más si cabe, si se compara con otras anteriores.

Personalmente, me he sentido muy cómoda con el nuevo planteamiento didáctico y metodológico y, aunque sigo teniendo cierto descontento por no haber cubierto todos los objetivos, estoy más satisfecha con mi docencia que en cursos pasados. La visión que los alumnos han tenido de la misma, según se recoge en la encuesta, indica que diecinueve de los veinte alumnos consideran que las actividades propuestas les han ayudado en su aprendizaje; aún así, cinco entienden que la docencia es mejorable.

### *Un análisis global del aprendizaje de los estudiantes*

Un análisis de las respuestas proporcionadas por los alumnos en cada pregunta del cuestionario en sus pases inicial y final permite profundizar en el conocimiento de cómo ha tenido lugar el proceso de aprendizaje. Respecto a la primera pregunta, ¿qué es el paisaje?, curiosamente, parece haber habido un retroceso en el nivel de conocimientos, pues, si en el primer cuestionario los alumnos



que tenían un nivel bajo (A) eran el 73%, en el segundo pasan a ser el 79%. A diferencia del anterior, los resultados que se obtienen en la cuestión relativa a los elementos o aspectos a considerar para estudiar el paisaje urbano (cuestión 2) muestran avances positivos entre los dos cuestionarios, pues, en el final, se reduce el porcentaje de alumnos con un nivel bajo de conocimiento (A) y tienen más peso los que cuentan con unos niveles medio-altos (B y C).

Cuando se pregunta a los alumnos sobre la detección de los principales problemas que afectan al paisaje urbano (cuestión 3), se observa un avance muy importante; así, mientras en el primer cuestionario la mayoría tenía un nivel de conocimientos medio-bajo (B y A), en el segundo son mayoritarios los que llegan a alcanzar un nivel alto (C).

Por su parte, la identificación de las principales metodologías y técnicas para el análisis del paisaje urbano (cuestión 4) refleja una evolución positiva, aunque el incremento en el grado de conocimiento es inferior al detectado en la pregunta anterior. En esta, la mayoría de los alumnos contaban con un nivel de conocimientos medio-bajo (B y A) y pasan a tenerlo medio-alto (B y C).

Muy significativos han sido los avances observados en la cuestión sobre los impactos que el turismo ocasiona sobre el paisaje (cuestión 5), pues en el segundo cuestionario desaparecen los alumnos con un nivel bajo de conocimiento (A), se produce un trasvase de los alumnos con un conocimiento medio (B) a alto (C) y muy alto (D).

Las conclusiones que se derivan del análisis global de los cuestionarios de aprendizaje se pueden resumir como sigue:

- Salvo en la primera pregunta, en las cuatro restantes se advierte un significativo avance en el conocimiento.



- La negativa evolución en el aprendizaje de la pregunta uno lastra los resultados globales.
- El resultado negativo en la primera pregunta puede tener respuesta en el tiempo que se ha dedicado a los contenidos conceptuales frente a los procedimentales; estos últimos se han trabajado en mayor medida.
- La pregunta donde se comprueba un mayor incremento del conocimiento es en la relativa a la identificación y detección de los principales problemas que afectan al paisaje urbano.
- La cuestión relativa a los impactos que el turismo ocasiona sobre el paisaje es en la que un mayor porcentaje de alumnos alcanzan el nivel de conocimiento superior.

### *Una lectura individual del aprendizaje de los estudiantes*

Un análisis del aprendizaje que individualmente han alcanzado los diferentes alumnos arroja una información de sumo interés para el seguimiento, la intervención y la tutela. Tal y como se observa en la Tabla 3, se pueden diferenciar 5 tipos de alumnos: los que adquieren un grado elevado de conocimientos (1 alumno: nº 10); los que incrementan su aprendizaje de forma notable (4 alumnos: nº 3, 8, 11 y 15), los que lo hace de forma moderada (7 alumnos: nº 1,2,4,5,7, 12 y 14), los que permanecen igual (1 alumno: nº 13) y los que retroceden en alguna pregunta (1 alumno: nº 6).



Tabla 3. Evolución individual del aprendizaje.

	PREGUNTA 1		PREGUNTA 2		PREGUNTA 3		PREGUNTA 4		PREGUNTA 5		
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	
Alum. 1	A	=	B	B	C	C	B	C	B	C	+
Alum. 2	A	=	A	A	A	B	A	B	B	B	=
Alum. 3	A	+	B	B	A	C	B	B	B	B	=
Alum. 4	B	=	A	A	A	C	A	A	B	B	=
Alum. 5	A	=	B	B	B	C	A	A	A	B	+
Alum. 6	A	=	B	A	A	A	C	C	B	B	=
Alum. 7	A	=	B	B	C	C	B	B	B	B	=
Alum. 8	A	=	A	B	A	B	A	A	B	C	+
Alum. 9	B		A		C		B		C		
Alum. 10	A	=	A	B	A	C	A	C	C	D	+



GEMA GONZÁLEZ-ROMERO

Alum. 11	D	=	D	C	-	C	C	=	A	C	++	B	D	++
Alum. 12	A	=	A	A	=	A	A	=	A	B	+	B	B	=
Alum. 13	A	=	B	B	=	C	C	=	C	C	=	B	B	=
Alum.14	B	-	B	A	+	B	C	+	C	B	+	B	B	=
Alum.15	A	=	A	A	-	B	C	+	C	B	+	B	D	++
	Avanza 2 niveles de conocimiento													
	Avanza 1 nivel de conocimiento													
	Permanece mismo nivel de conocimiento													
	Desciende 1 nivel de conocimiento													

Las conclusiones que se derivan de este análisis son las siguientes:

- De todos los alumnos, los casos más paradigmáticos son los numerados como 11, 14 y 15; pues, aunque de forma global su proceso de aprendizaje puede calificarse como positivo e incluso notable, dado que en algunas preguntas destacan por avanzar dos niveles respecto a sus conocimientos de partida, en una pregunta retroceden.
- Por su parte, preocupante es la situación del alumno 6, pues no sólo no adquiere nuevos conocimientos, sino que llega a retroceder un nivel en una pregunta. Las razones que



pueden explicar la regresión respecto a los niveles de partida pueden ser varias: del lado de la docente, una incorrecta valoración de los niveles iniciales o finales; mientras que, del lado del alumno, cierta desidia en la cumplimentación del cuestionario final.

A lo anterior se añade que tanto unos alumnos como otros habrán de ser objeto de especial seguimiento en el resto de actividades.

### *El aprendizaje de los estudiantes: reflexión para la acción docente*

Para poder aplicar los resultados de estos cuestionarios a la mejora de la práctica docente futura se pasan a analizar cuáles son los principales obstáculos detectados en la adquisición del conocimiento; para ello, se han seleccionado las preguntas en las que se han comprobado un retroceso (definición de paisaje) o un menor avance respecto a los niveles de partida (identificación de elementos/ aspectos condicionantes del paisaje urbano). Ambas preguntas están relacionadas, puesto que una incorrecta o incompleta concepción del paisaje imposibilita la identificación de los elementos o aspectos que lo definen. Tal y como se recoge en la Figura 4, son tres los principales obstáculos que comprometen el proceso de aprendizaje para las dos cuestiones señaladas: Obstáculo 1- Visión restrictiva del concepto de paisaje, limitada a aspectos visuales, sin considerar aspectos perceptuales y de carácter intangible; Obstáculo 2- Falta de comprensión de las interrelaciones existentes entre todos los elementos y aspectos que conforman y definen el paisaje; Obstáculo 3- Incapacidad para valorar el paisaje (excelencia, fragilidad, mérito, simbolismo...).



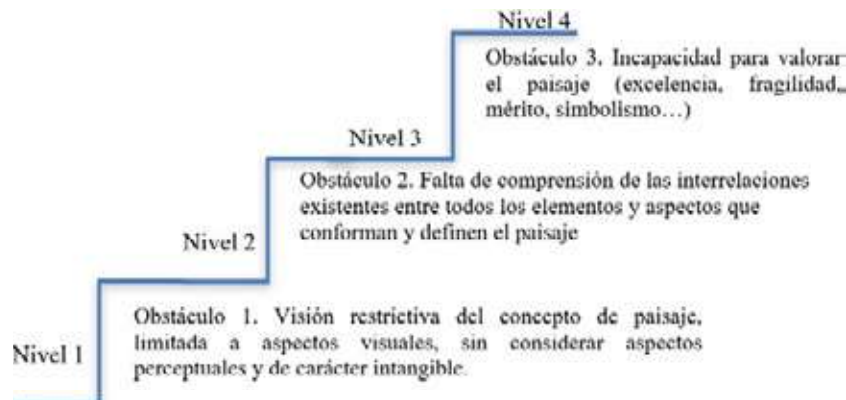


Figura 4. Obstáculos detectados en el proceso de aprendizaje.

## Tras la implementación del ciclo de mejora, ¿cómo seguir?: evaluación y perspectivas de futuro

Para sintetizar la evaluación del ciclo de mejora se han considerado cuatro apartados: dificultades, logros, aspectos a mantener y cuestiones por trabajar.

### *Dificultades*

- Distintos ritmos de aprendizaje del alumnado.
- Actitud pasiva del estudiante.
- Falta de compromiso del alumnado con la asignatura: insuficiente trabajo fuera del aula.
- No prever la existencia de alumnado cuyo objetivo, más allá del aprendizaje, es la superación de la asignatura.
- Dejar de asumir el trabajo de pensar por los estudiantes y limitarme a orientar y guiar. Aunque pueda parecer una opción cómoda, no ha resultado fácil.

### *Logros*

- Se han ensayado nuevas estrategias de actuación en clase que parecen haberse mostrado más adecuadas que las previamente implementadas.

- Ha crecido considerablemente las intervenciones y la variedad de estudiantes partícipes de las mismas.
- Han desaparecido los alumnos desconectados.
- Se ha detectado un incremento significativo del conocimiento en relación a los niveles de partida del alumnado en la mayoría de los contenidos abordados.
- Se ha logrado una mayor satisfacción con la práctica docente.

#### *Aspectos a mantener*

- Continuar con un modelo didáctico centrado en el alumno.
- Compartir el protagonismo junto con los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Realizar, puntualmente y para contenidos estructurantes, cuestionarios de ideas iniciales y de conocimientos finales.
- Diseñar mapa de contenidos, al menos, por bloques temáticos.
- Utilizar un proyecto de investigación, casos prácticos o problemas como hilos conductores de las diferentes actividades planteadas.
- Insistir en contenidos actitudinales y procedimentales, en igual medida que en los conceptuales.

#### *Cuestiones pendientes de trabajar o por profundizar*

- Considerar el papel que en el proceso de aprendizaje representa la pregunta inicial, sin desdeñar la importancia de su propia formulación; esta última puede determinar en gran medida la motivación e interés del alumno.
- Emplear en mayor medida experiencias de aprendizaje basadas en la resolución de problemas sobre casos reales.
- Utilizar herramientas, tipo kahoot, para realizar evaluaciones intermedias del aprendizaje.





## Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Consejo de Europa (2000). Instrumento de ratificación del Convenio Europeo del Paisaje (número 176 del Consejo de Europa), hecho en Florencia el 20 de octubre de 2000. *BOE nº 31 de 5 de febrero de 2008* (pp. 6259-6263). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-1899>
- Fernández Tabales, A. y Santos Pavón, E. (2018). La difícil convivencia entre paisaje urbano y turismo: clasificación de conflictos y propuestas de regulación a partir del análisis comparativo de normativas locales. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 78, 180-211. doi: <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2715>
- García Pérez, F. F. y Porlán R. (2017). Los principios didácticos y el modelo didáctico personal. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93- 104). Madrid: Morata.
- Rivero, A. y Porlán R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73- 91). Madrid: Morata.
- Sánchez, D. (2018). Experiencia de innovación docente: tutorización y paisaje histórico de Sevilla. En R. Porlán y E. Navarro (coords.), *Jornadas de formación e innovación docente del profesorado* (pp. 735- 750). Sevilla: Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación.
- UNESCO (2011, November 10). *Recomendación sobre el paisaje urbano histórico, con inclusión de un glosario de definiciones*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=48857&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=48857&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

