



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

[El barrio como espacio de aprendizaje partiendo de la cognición situada: una propuesta para el aula de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º de la ESO]

Presentado por: Patricia Otero Mariño

Tipo de trabajo: Propuesta de Intervención

Director/a: Dra. Antonia Muñiz de la Arena

Ciudad: A Coruña

Fecha: 24/01/2019

Resumen

Desde los últimos años, la escuela se encuentra en un proceso de transición determinado por las exigencias de una nueva sociedad. Los aprendizajes únicamente dentro del centro escolar han quedado desligados de las experiencias del alumno y la comunidad educativa demanda estrategias para fomentar el aprendizaje en el mundo real.

Este trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención educativa para el 4º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria basada en la cognición situada y el trabajo cooperativo. Esta propuesta busca incorporar el aprendizaje del urbanismo a la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual para formar alumnos capaces de observar, comprender y respetar su entorno urbano.

Para lograr este objetivo, a través de un marco teórico se analiza el papel de la ciudad como escenario educativo y la importancia de la percepción del entorno urbano. La experiencia en urbanismo ha demostrado que una sociedad diversa e integradora precisa de espacios urbanos de calidad que fomenten las buenas prácticas sociales y la convivencia.

A partir de las actividades del trabajo se demuestra que el alumnado adquiere las competencias necesarias para comprender la problemática del lugar que habita y es capaz de proponer mejoras para transformarlo de forma colectiva.

Por tanto se concluye que, a través de la propuesta de intervención, trabajar con los alumnos de forma cooperativa en el espacio del barrio, a modo de laboratorio de aprendizaje, contribuye a la construcción de los aprendizajes y a la formación de ciudadanos creativos, competentes y responsables.

Palabras clave: Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Enseñanza Secundaria Obligatoria, ciudad educativa, diseño urbano, percepción urbana, cognición situada, trabajo cooperativo.

Abstract

In the last few years schools are involved in a transition process determined by the demands of a new society. Learning practices inside schools are currently far from the student's experiences and the educational community is requesting strategies to encourage learning in the real world.

This work presents a proposal for an educational intervention based on situated cognition and cooperative work for students at 4th year of ESO. The proposal includes the learning of urban design to the subject of Plastic, Visual and Audiovisual Education to analyze, understand and respect the urban environment

To achieve this general objective, we must explore through a theoretical framework the role of cities as educational scenarios and the importance of the perception of the urban environment. The experience in urban design has revealed that an inclusive society requires quality spaces to promote good social practices in order to embrace diversity and inclusion.

From the activities of this work it is demonstrated that the students acquire the necessary skills to understand the problems of their urban environment and they are able to transform the city collectively.

The proposal confirms that working with the students in a cooperative way, using the neighborhood as a testing laboratory, will favor the construction of learning environments and contribute to train competent, responsible and creative citizens.

Keywords: Plastic, Visual and Audiovisual Education, Secondary Education, learning cities, urban design, urban perception, situated cognition, cooperative learning.

Índice de contenido

1.	Introducción.....	7
1.1.	Justificación.....	7
1.2.	Planteamiento del problema	8
1.3.	Objetivos	9
1.4.	Descripción de apartados	9
2.	Marco teórico	11
2.1.	Marco legislativo	11
2.2.	La ciudad como escenario educativo	13
2.3.	La escuela peripatética y su extensión en la actualidad	15
2.4.	Entorno urbano y percepción.....	20
2.5.	Cognición situada.....	22
2.6.	Trabajo cooperativo	27
3.	Propuesta de Intervención	31
3.1.	Contextualización de la propuesta	31
3.2.	Objetivos didácticos de la propuesta	32
3.3.	Competencias	33
3.4.	Contenidos curriculares.....	35
3.5.	Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	35
3.6.	Temporalización.....	36
3.7.	Actividades y recursos	37
3.8.	Atención la diversidad	48
3.9.	Evaluación de los estudiantes	49
3.10.	Evaluación de la propuesta.....	51
4.	Conclusiones	56
5.	Limitaciones y prospectiva.....	58
6.	Referencias Bibliográficas.....	59
7.	Anexos	634
	Anexo A. Instrumentos de evaluación de las actividades.	64
	Anexo B. Material para la realización de las actividades diseñadas	71

Índice de figuras

Figura 1.	La escuela de Aristóteles.	16
Figura 2.	Walking art. Kent series.	17
Figura 3.	Caminar la ciudad. Visita a Vallcarca	18
Figura 4.	Caminar la ciudad. Dibujo a color de la Diagonal.	19

Figura 5.	Bocetos de Kevin Lynch.....	22
Figura 6.	Aprendiendo a aprender.....	24
Figura 7.	Estadística auténtica	25
Figura 8.	El aprendizaje entre iguales	28
Figura 9.	Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo	29
Figura 10.	La evolución de las ciudades.	39
Figura 11.	Diapositiva 1 actividad 1	71
Figura 12.	Diapositiva 2 actividad 1.....	71
Figura 13.	Diapositiva 3 actividad 1.....	71
Figura 14.	Diapositiva 4 actividad 1.....	72
Figura 15.	Diapositiva 5 actividad 1.....	72
Figura 16.	Diapositiva 6 actividad 1.....	72
Figura 17.	Diapositiva 7 actividad 1	73
Figura 18.	Diapositiva 8 actividad 1.....	73
Figura 19.	Diapositiva 9 actividad 1.....	73
Figura 20.	Diapositiva 10 actividad 1	74
Figura 21.	Plano actividad 2.....	74
Figura 22.	Ficha 1 actividad 3.....	75
Figura 23.	Ficha 2 actividad 3	75
Figura 24.	Ficha 3 actividad 3	76
Figura 25.	Ficha 4 actividad 3	76
Figura 26.	Ficha 5 actividad 3	77
Figura 27.	Ficha 1 visita didáctica	77
Figura 28.	Ficha 2 visita didáctica	78
Figura 29.	Ficha 3 visita didáctica	78
Figura 30.	Figura 4 visita didáctica.....	79
Figura 31.	Ficha 5 visita didáctica.....	79

Índice de tablas

Tabla 1.	Resumen de contextualización de la propuesta.....	32
Tabla 2.	Objetivos de la propuesta	33
Tabla 3.	Competencias clave.....	34
Tabla 4.	Contenidos.....	35
Tabla 5.	Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	35
Tabla 6.	Temporalización de la propuesta.....	37
Tabla 7.	Correspondencia entre las actividades y los elementos curriculares	37
Tabla 8.	Actividad 1	39

Tabla 9.	Actividad 2	40
Tabla 10.	Visita didáctica	42
Tabla 11.	Actividad 3	44
Tabla 12.	Actividad 4	46
Tabla 13.	Actividad 5	47
Tabla 14.	Plan de evaluación	49
Tabla 15.	Calificación de la propuesta	51
Tabla 16.	Ánalisis DAFO	52
Tabla 17.	Cuestionario de evaluación de la propuesta para los alumnos	53
Tabla 18.	Cuestionario de evaluación docente para los alumnos	54
Tabla 19.	Lista de control de habilidades docentes	55
Tabla 20.	Ficha de autoevaluación. Actividad 1	64
Tabla 21.	Rúbrica de heteroevaluación. Actividad 2	65
Tabla 22.	Rúbrica de heteroevaluación. Actividad 3	66
Tabla 23.	Rúbrica de coevaluación. Actividad 4	67
Tabla 24.	Ficha de autoevaluación. Actividad 5	69
Tabla 25.	Hoja de observación. Visita didáctica	70

1. Introducción

1.1. Justificación

El presente Trabajo Final de Máster, en adelante TFM, consiste en una propuesta de intervención que incorporará la educación en diseño urbano a la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual (en adelante EPVA) en el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en concreto al bloque de contenidos “Fundamentos del Diseño”.

Se ha elegido el alumnado del 4º curso de la ESO ya que según Álvarez (2010) a los 15-16 años los alumnos son capaces de reflexionar de una forma más compleja y proponer diferentes alternativas a una misma situación. Además, a esa edad han adquirido un mayor grado de independencia que otros alumnos de cursos inferiores de la ESO y han experimentado mayores aprendizajes a partir de sus propias experiencias.

La propuesta de intervención parte de la experiencia en arquitectura y del desconocimiento y falta de observación del territorio que se habita. Los agentes encargados de tomar las decisiones en nuestras ciudades, que no han sido formados en urbanismo, crean urbes similares a las que ya conocen. Como consecuencia, en la mayoría de los casos estas ciudades no respetan las premisas básicas para garantizar una buena calidad de vida ni el bienestar de sus habitantes. Mientras que los espacios urbanos de calidad fomentan las buenas prácticas sociales y la convivencia entre ciudadanos, los espacios urbanos mal planificados desembocan en el abandono de la ciudad, la inseguridad y los problemas sociales.

En este contexto, a través de la EPVA es necesario proporcionar herramientas a los alumnos para observar, analizar y transformar el lugar en el que viven. A partir de esta propuesta de intervención se pretende conseguir un aprendizaje que permita a los alumnos reflexionar acerca del espacio público que les rodea y contribuir a la construcción colectiva de ciudades respetuosas y espacios urbanos de calidad.

La propuesta se ha pensado para implementar en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, ya que las poblaciones de esta comunidad cuentan con una problemática urbana común: el abandono de los centros históricos y como consecuencia, la falta de calidad en los espacios públicos vinculados a ellos. A través de esta propuesta se pretende mostrar al alumnado las herramientas necesarias para poder identificar la problemática urbana de su entorno y poder contribuir a su mejora y recuperación.

1.2. Planteamiento del problema

Hoy en día nos encontramos inmersos en una sociedad en continuo cambio que ha derivado en una generación de estudiantes digitales que encuentran los métodos de enseñanza tradicionales aburridos y obsoletos. Según García y De Alba (2008, p.2) “la educación no está dando respuestas a los problemas de nuestro mundo” y los alumnos no encuentran una aplicación en la vida real de aquello que están aprendiendo en las aulas. Para poder contextualizar los contenidos y dotar de significado a las enseñanzas, es necesario diseñar propuestas situadas en las que el alumno relacione lo que está aprendiendo con su aplicación en el entorno real.

La Enseñanza Secundaria Obligatoria está regulada en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece su currículo básico y se encuentra enmarcada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Según expone la Ley en su preámbulo:

... la Unión Europea y la UNESCO se han planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. (p.7)

Para poder alcanzar el aprendizaje abierto y la ciudadanía activa en el contexto educativo actual, es necesario proponer herramientas que contribuyan a formar ciudadanos críticos, capaces de observar, comprender y transformar el mundo que les rodea. El planteamiento de este trabajo se centra precisamente en la apertura del centro a su entorno urbano desde la observación, la reflexión y la puesta en valor del mismo. El alumnado que conoce, percibe y experimenta su entorno urbano, podrá asimilar los conceptos básicos y ponerlos en práctica.

Por otra parte, en el contexto gallego, durante los últimos veinte años se ha producido un proceso de urbanización acelerada de los núcleos urbanos, favorecido por el abandono masivo del entorno rural. Este proceso tan rápido ha provocado que los habitantes se asienten en los entornos de los núcleos urbanos, respondiendo a aspectos económicos y de mercado, en detrimento de los cascos históricos y los procesos de regeneración urbana (Precedo, Míguez, y Fernández, 2008). Esta falta de responsabilidad y planificación en la mayoría de las ciudades y núcleos de Galicia, ha desembocado en una falta de calidad de los espacios públicos y ha propiciado la aparición de áreas abandonadas e inseguras, donde no existe lugar para las relaciones sociales. Además, las estrategias de movilidad han sido ideadas por y para

el tráfico vehicular, manteniendo al margen las necesidades y bienestar de los ciudadanos.

Por todo esto es imprescindible que los alumnos aprendan a observar, valorar y respetar su entorno a través del conocimiento y el análisis, detectar sus necesidades y proponer mejoras. A través de la perspectiva de la cognición situada, el alumno que se enfrenta a situaciones cotidianas desde una visión colectiva, será capaz de desarrollar sus habilidades y adquirir aprendizajes sólidos. En este contexto social y cultural, el barrio debe ser entendido como un laboratorio de aprendizaje colectivo, donde aprender, aprehender y construir una sociedad más integradora, activa y receptiva a la diversidad.

1.3. Objetivos

El objetivo general del trabajo será diseñar una propuesta de intervención educativa partiendo de la cognición situada para formar ciudadanos capaces de observar, comprender, respetar su entorno urbano y proponer mejoras de forma colectiva desde la asignatura de EPVA en el 4º curso de ESO.

Para conseguir el objetivo general se desarrollarán los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar la ciudad como escenario educativo y lugar de aprendizaje.
2. Reconocer el lugar en el que vivimos a través de la percepción del entorno urbano para formar ciudadanos críticos.
3. Analizar en un marco teórico la escuela peripatética y sus experiencias posteriores: el paseo como vehículo para la reflexión.
4. Explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación del alumnado a través de la cognición situada y el trabajo cooperativo para la creación colectiva de ciudad.

1.4. Descripción de apartados

El presente trabajo se estructura en cinco partes diferenciadas.

En primer lugar se exponen las razones, necesidades y motivaciones que justifican la elaboración del presente trabajo, partiendo de la problemática concreta del desconocimiento y falta de observación del entorno urbano.

A continuación, se establece el objetivo general del trabajo, que enuncia aquello que se pretende conseguir con el mismo. Además, se definen unos objetivos específicos que se deberán alcanzar para llegar a cumplir el objetivo general.

En tercer lugar se realiza una revisión bibliográfica de diversas fuentes relevantes a través del marco teórico, para profundizar y contextualizar la temática elegida. Se han consultado una serie de autores con extensa bibliografía en educación, como Díaz Barriga, Johnson y Johnson o Tonucci, para desarrollar diferentes apartados de la presente propuesta de intervención. El marco teórico busca responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué investigar sobre la ciudad como escenario educativo?

La sociedad actual demanda ciudadanos capaces de convivir en sociedades complejas y que puedan pensar, reflexionar, decidir y defender una posición flexible. Para dar respuesta a todas estas necesidades es necesario un cambio en los escenarios educativos tradicionales. Así, la ciudad emerge como escenario educativo, es un aula abierta a modo de reflexión entre lo urbano y lo educativo.

- ¿Por qué investigar sobre la percepción del entorno urbano?

El acto de movernos por la ciudad implica una serie de experiencias perceptivas que hacen que nuestra idea de la misma varíe en función de unos parámetros u otros.

Así, entender el entorno urbano como un núcleo de historias, sentimientos y emociones ayudará a que los alumnos sean conscientes de las experiencias que se generan al dar un simple paseo por el barrio, fomentando la observación, la creatividad y el espíritu crítico.

- ¿Por qué investigar sobre la escuela peripatética y sus experiencias posteriores?

La escuela peripatética, guiada por Aristóteles, debe su nombre al acto de caminar, que realizaban continuamente mientras filosofaban por los jardines del Liceo. Siguiendo la estela de los peripatéticos, a lo largo de la historia han aparecido diferentes experiencias en las que caminar por un entorno determinado se convierte en una actividad pedagógica. El caminar genera una construcción de significados y un intercambio de experiencias para formar alumnos observadores y críticos con el entorno que les rodea.

- ¿Por qué investigar sobre la cognición situada?

“El paradigma de la cognición situada afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte de la actividad, el contexto y la cultura” (Díaz, 2003, p. 1). Esta afirmación supone un cambio sustancial con relación a la visión clásica del aprendizaje. Consiste en una metodología que se fundamenta a partir de casos reales, y que busca la resolución de problemas que aparecen en situaciones cotidianas del alumno, enmarcadas en un determinado contexto sociocultural.

Así, el objetivo de la cognición situada es que el alumno relacione los nuevos contenidos con sus conocimientos previos, y adquiera aprendizajes significativos, constructivos, duraderos y transferibles.

- ¿Por qué investigar sobre el trabajo cooperativo?

La sociedad actual requiere alumnos preparados para su inserción al mundo laboral y esto pone en valor la importancia de poder llevar a cabo proyectos en equipo. Por ello, debe establecerse la diversidad de agrupamientos que favorezcan la construcción de aprendizajes, el intercambio de ideas y la interacción con los compañeros para formar ciudadanos implicados, responsables y solidarios.

En cuarto lugar, se diseña una propuesta de intervención en consonancia con las ideas extraídas del marco teórico, que buscará innovar en el aula de EPVA. A través de la secuencia de actividades diseñadas para la propuesta, se pretende convertir al alumnado en verdaderos diseñadores urbanos a cargo de un proyecto de análisis y mejora de su barrio. Esta contextualización en una problemática real y concreta es la que dota de sentido al aprendizaje. Además, con estas actividades no sólo se trabajan y amplían los contenidos del bloque, sino también se introducen contenidos de otras asignaturas propiciando la interdisciplinariedad.

Por último, en las conclusiones del trabajo, se reflejan los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos, verificando que estos últimos se han alcanzado. Además, se plantea una reflexión sobre las limitaciones en la elaboración de la propuesta y posibles ámbitos de mejora de la misma.

2. Marco teórico

2.1. Marco legislativo

Los contenidos de la asignatura de EPVA en el 4º curso de ESO (Decreto 86/2015, de 25 de junio) se estructuran en cuatro bloques:

- Bloque 1: Expresión plástica
- Bloque 2: Dibujo técnico
- Bloque 3: Fundamentos del diseño
- Bloque 4: Lenguaje audiovisual y multimedia

El presente trabajo está enfocado al Bloque 3 de contenidos “Fundamentos del Diseño”, en el que nos encontramos la siguiente relación de contenidos:

- B3.1. Análisis del lenguaje visual cotidiano (arte, diseño, publicidad, etc.).

- B3.2. Fases del proceso de diseño.
- B3.3. Análisis de la estética y la funcionalidad del diseño industrial de objetos.
- B3.4. Análisis de la estética y funcionalidad del feísmo arquitectónico.
- B3.5. Campos de aplicación del diseño.
- B3.6. Diseño de composiciones modulares utilizando trazados geométricos.
- B3.7. Componentes de la imagen corporativa: nombre, color, tipografía, logotipo, diseño, etc.
- B3.8. Secuenciación y elaboración de proyectos creativos adaptados a las áreas del diseño.
- B3.9. Informática al servicio de los proyectos de diseño.
- B3.10. Planificación de un proyecto artístico.

(Decreto 86/2015, de 25 de junio, p. 26533)

Como se ha visto, en el listado de contenidos no se menciona específicamente el término “diseño urbano” aunque sí se observan, en cambio, menciones al diseño en general, diseño arquitectónico, diseño gráfico, diseño publicitario y diseño de objetos, elementos todos ellos incluidos y presentes en el ámbito urbanístico. Por ello, este trabajo propone situar los contenidos del Bloque 3 “Fundamentos del Diseño” para trabajar aspectos de diseño urbano en el entorno próximo del alumno.

“Hacer urbanismo sencillo y práctico en la escuela puede desarrollar una responsabilidad ciudadana de comprensión y respeto de los escolares en relación a aquello que podemos construir entre todos” (Vázquez, 2017, párr.8). Llevar la práctica del urbanismo a las aulas relaciona a los alumnos con la sociedad actual en la que viven y con aquella que ellos mismos tendrán que construir en un futuro.

El currículo para la ESO está contemplado en el Capítulo III Título I de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley especifica las competencias clave que los alumnos deben desarrollar para conseguir alcanzar los objetivos de la etapa educativa. Las siete competencias clave, según la LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre) son las siguientes: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

La presente propuesta de intervención se ha diseñado para trabajar todas las competencias clave, incidiendo especialmente en la conciencia y expresiones culturales, comunicación lingüística, competencia digital y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

2.2. La ciudad como escenario educativo

Las ciudades son contenedores para el aprendizaje. Son nuestro ambiente, el lugar que transitamos a diario, el que recorremos y en ocasiones exploramos. Diariamente, la ciudad nos invita a interactuar y relacionarnos con ella.

“Vivimos en un mundo cambiante, incierto y conflictivo” (González, 2009, p.57) en el que la educación sufre las tensiones de las transformaciones culturales y territoriales. La escuela actual debe tener la capacidad de seguir aprendiendo de situaciones y contextos de interacción diversos. ¿Cómo podemos incluir el aprendizaje de la ciudad en la escuela? ¿Cómo sería convertir la ciudad en un espacio de aprendizaje?

Para dar respuesta a estas preguntas conviene estudiar el proceso de transformación que han experimentado las ciudades en las últimas décadas. Jurado (2003) estudió el caso de la transformación urbana de Medellín en los años 70. La ciudad, antiguamente, era concebida como un espacio de relación, de juegos y convivencia. Como resultado del crecimiento acelerado de la ciudad, se pasó de una ciudad humanizada y reconocible a una urbe anárquica y masificada. La ciudad, peligrosa, insegura y consumista hizo que se perdieran los lazos que existían entre las personas. Esto provocó que los habitantes se fuesen desligando poco a poco de los espacios públicos de la ciudad para irse recluyendo en los ámbitos privados de la casa.

Para Jurado (2003) la ciudad dejó de ser un lugar para habitar o divertirse y desembocó en un espacio cuya única preocupación era favorecer al tráfico de vehículos. El espacio público de la ciudad ya no era un lugar de convivencia e interacción y experimentó una pérdida de vitalidad sumada a un desgaste y fragmentación del tejido social. Este modelo, común a muchas urbes latinoamericanas y europeas que crecieron de forma masificada en los años 60 y 70, terminó provocando, como en el caso de Medellín, ciudades deshumanizadas y llenas de conflictos.

La planificación de las ciudades se llevaba a cabo para satisfacer únicamente aspectos físicos y económicos, restando importancia a cuestiones clave como el patrimonio, la cultura y la relación entre los habitantes. Esta situación derivó en un deterioro evidente en la calidad de vida y la resistencia al diseño participativo de la convivencia ciudadana. En ese momento se comenzó a formular la siguiente pregunta: ¿cómo recuperar el potencial civilizador de la ciudad para convivir entre las tradiciones, la innovación y el cambio permanente?

El concepto de “ciudad educadora” surgió a partir de la revisión de varias experiencias internacionales que contemplaban la realidad urbana como un elemento determinante para la configuración de la acción educativa.

En 1972 la UNESCO presentó el texto “Aprender a ser, la educación del futuro” en el cual se mencionó por primera vez el término “Hacia una ciudad educativa” y posteriormente, en el año 1990 en Barcelona se produjo el Primer Congreso de Ciudades Educadoras. A través de la “Carta de las Ciudades Educadoras” se declaraba:

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una forma u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral (...) Una ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si les enseña hacerlo. (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2004, p.1).

Para Cabezudo (2017) el modelo de ciudad educadora establece que la ciudad es un contenido de aprendizaje, pero también es un espacio geográfico que recorremos y además tiene tradiciones, valores e historias que nos forman como ciudadanos. Por tanto, al caminar por la ciudad no sólo recorremos un espacio físico o nos dirigimos de un punto a otro. Las experiencias que la ciudad nos proporciona no quedan reducidas a la arquitectura o el urbanismo. Al experimentar la ciudad transitamos un espacio público lleno de elementos que constituyen oportunidades para educar al ciudadano, dónde se producen experiencias culturales y construcciones simbólicas: “La ciudad es un texto que puede ser leído como un verdadero espacio de signos.” (Serra y Ríos, 2015, p.121).

Para poder decodificar esos signos y apropiarse de las diferentes perspectivas que nos muestra la ciudad se requiere, en primer lugar, *tomar distancia* del lugar que conocemos para poder *verlo*. Ver el lugar que conocemos y que recorremos a diario significa alejarnos de él y convertirnos en extraños, en *viajeros*. El *viajero* se desplaza con lentitud y compara, explora, distingue, critica y establece un criterio propio (Serra y Ríos, 2015). Hoy en día el objetivo prioritario es llegar a nuestro destino cuanto antes, sin darnos cuenta que lo interesante ocurre entremedias, en el recorrido. Por eso, el *viajero* se apropiá de lo ocurrido en el transcurrir del viaje y la ciudad se convierte en un territorio de aprendizaje integral.

En segundo lugar, debemos descentralizarnos del aula, el lugar habitual para enseñar y aprender. Al salir del aula para aprender en otros contextos, trabajamos habilidades como la observación, la curiosidad, la creatividad y la reflexión acerca de nuestros propios sentimientos y los de otros.

Trilla (1997) propone considerar el valor educativo de la ciudad desde tres dimensiones: la ciudad como *entorno, vehículo y contenido*. La ciudad tiene valor como *entorno* educativo cuando se convierte en un gran contenedor en el que ocurren cosas. Este contenedor de experiencias es el que proporciona nuevos saberes, destrezas y valores a sus habitantes.

En cuanto a *vehículo* o medio educativo, Trilla (1997) concibe la ciudad como un agente de educación informal, donde se producen relaciones entre las personas y la cultura, que desembocan en la comunicación. La ciudad es entendida como un espacio social en constante recomposición.

Por último, el medio urbano entendido como *contenido* educativo. Trilla (1997) considera que uno aprende la ciudad, sus personajes, sus artistas, su historia, sus espacios públicos; en definitiva, aprende su contenido curricular.

Recuperar los espacios públicos de la ciudad implica renegociar la relación de poder y fuerza entre automóvil y ciudadano y plantear estrategias prácticas que devuelvan el papel activo y protagonista a las personas (Tonucci, 2009). Esto significa reconquistar y devolver al ciudadano la posibilidad de socializar y vivir experiencias autónomas; valorar el espacio como vivencia, a través de lugares que combinan su identidad física con nuestras vivencias en ellos (De Benito, 2014). Los lugares pasan a significar cosas para todo aquel que los experimenta.

El objetivo final es conseguir extraer el potencial educativo de los espacios de convivencia y conseguir una ciudad abierta, flexible, inclusiva y participativa. Aprender a leer la ciudad críticamente y entender que todos podemos participar en su construcción. Entender el espacio urbano como un gran libro abierto que nos aporte estrategias útiles para la vida cotidiana y que nos enseñe a convivir.

2.3. La escuela peripatética y su extensión en la actualidad

La Escuela peripatética hace alusión a la escuela fundada por Aristóteles en la Grecia antigua (335 a.C.) Esa denominación tiene su origen en la palabra griega “deambular”, ya que el maestro fomentaba el aprendizaje de sus discípulos paseando por los jardines del Liceo al mismo tiempo que reflexionaban sobre la vida. La costumbre de Aristóteles de caminar con sus alumnos la había adoptado de la tertulia ambulante que realizaba Sócrates, que consistía en caminar departiendo con amigos y conocidos (Serrano, 2017). Con esta práctica, los alumnos desarrollaban su inteligencia y se convertían en filósofos implícitamente.

El objetivo de la educación para Aristóteles era el de formar “buenos ciudadanos”. Se preparaba a los alumnos, proporcionando las experiencias

necesarias y activando su inteligencia, para asumir en un futuro posiciones de liderazgo en tareas requeridas por el Estado y la sociedad. El maestro era el encargado de facilitar este proceso, orientando y acompañando en el transcurso del aprendizaje.



Figura 1. La escuela de Aristóteles. (Universidad Pontificia de Salamanca, s.f.)

El pensamiento educativo de Aristóteles ha sido muy influyente a lo largo de la historia hasta día de hoy. En el caso que nos ocupa, es particularmente interesante su visión del movimiento. Serrano (2017) afirma que caminar y experimentar lo que está ocurriendo a nuestro alrededor nos ayuda a pensar y generar conocimiento sobre las preguntas básicas que hace la filosofía: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué?

El aprendizaje en contextos tradicionales sabemos que no funciona en la actualidad y una de las razones tiene que ver con la inmovilidad: alumnos que pasan horas sentados en sillas, aletargados e incómodos. Se necesita considerar el movimiento en la pedagogía para devolver la ilusión por el aprendizaje y generar nuevas formas de interpretar y reflexionar.

Entre las experiencias posteriores a la academia clásica que reflejaron el movimiento y el paseo como pedagogía didáctica están las propuestas de la escuela de las vanguardias, el *walking art* y las prácticas contemporáneas para caminar la ciudad.

• **La escuela moderna.**

En la escuela de vanguardias ocurrieron una serie de proyectos pedagógicos que consistieron en abrir el centro escolar al conocimiento del medio natural a través de excursiones, fomentando el desarrollo integral del alumnado mediante actividades al aire libre. En el caso de Madrid, estos proyectos que se pusieron en marcha en 1903

en treinta centros de la capital, tenían como objetivo acercar la naturaleza y las zonas verdes a las clases populares y de condición humilde, que no contaban con medios económicos para buscar lugares de esparcimiento más alejados (Del Pozo, 1993). Estas medidas habían sido aprobadas siguiendo el ejemplo el “sistema de Copenhague”, que consistía en alternar sesiones en una misma jornada. La mitad del día los niños estaban dentro del aula recibiendo la lección; la otra media jornada se llevaba a los niños de paseo por los jardines y parques de la ciudad y a visitar museos, fábricas y talleres.

La propuesta no tuvo continuidad ya que los docentes de la época, muy conservadores, no aprobaban la iniciativa. Pero no cabe duda que resultó una experiencia precursora que desembocó en las posteriores *escuelas al aire libre* o *escuelas bosque*, que convirtieron los parques y zonas verdes de Madrid en espacios educativos.

- **El walking art.**

El *walking art* es una forma particular de realizar arte, iniciada en los años 70 en Inglaterra, que utiliza la caminata como práctica y experiencia para generar obra, paisaje y pensamiento (Corvo, 2013) generalmente en espacios naturales o entornos urbanos. Richard Long y Hamish Fulton, compañeros en la St. Martins School of Art londinense, son los máximos exponentes del *walking art* a nivel internacional. Ambos artistas realizaron arte a partir de la actividad inmaterial de caminar, recorriendo paisajes de diferentes países. Rechazaban el academicismo y por ello experimentaron formas diferentes de percepción y representación del espacio escultórico.



Figura 2. Walking art. Kent series. (Marsh, 2012)

La experiencia de atravesar caminando el territorio modifica nuestra percepción de él, del paisaje y de nuestra visión del mundo (Corvo, 2013). Los *walking artists* buscan lugares fuera de su contexto habitual en los que percibir, pensar, experimentar con el entorno y el conocimiento, buscando similitudes y diferencias, contestándose a preguntas y formulándose otras nuevas, en el marco de tiempo que dura la caminata.

- **La experiencia de Barcelona: *Caminar la ciudad*.**

El proyecto *Caminar la ciudad* nace de una experiencia docente en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, en la que se plantean nuevas formas de entender la ciudad y los espacios urbanos a los alumnos. Las sesiones se desarrollan en forma de visitas guiadas, en las que diferentes expertos locales presentan los barrios de la ciudad a los alumnos, desde un punto de vista interdisciplinar.

Cada recorrido cuenta con contenidos específicos que se relacionan con la parte de la ciudad que se está visitando, para que el alumno obtenga información en el propio lugar y active sus mecanismos de reflexión urbana (Estanislao, Aquilué y Gomes, 2016).



Figura 3. *Caminar la ciudad. Visita a Vallcarca.* (Estanislao, Aquilué y Gomes, 2018, p.384)

El paseo con los alumnos es el objeto de estudio y la subjetividad en la percepción permite que cada alumno viva experiencias diferentes en el mismo lugar. Además, el acto de caminar permite establecer una relación con el entorno y dialogar con el territorio, cuestionarlo y comprender el lugar que se habita. A partir de esta visita guiada, el alumno plasma su aprendizaje y experiencias urbanas en un dibujo.

Las técnicas de representación gráfica en este contexto ayudan al alumno a fomentar la creatividad y a mostrar una interpretación personal de la realidad visitada.

Esta iniciativa ha servido para mejorar la docencia del urbanismo y la comprensión del fenómeno urbano. El éxito de la misma ha radicado en la contextualización del aprendizaje, es decir, la ciudad ha funcionado como un laboratorio de sensaciones, actividades, imágenes y sonidos. Además, los alumnos han trabajado los contenidos de la materia en un contexto real.

El alumnado, a través de la percepción, interpreta el lugar, reflexionando acerca de su valor y su problemática. Además, el hecho de plasmar la percepción individual de la ciudad gráficamente, ayuda a identificar y considerar los sentimientos y experiencias de cada alumno. Por otro lado el guía, siendo un profesional ajeno a la docencia, proporciona una visión interdisciplinar a la actividad y muestra al alumno la realidad “compleja y plural de la ciudad” (Estanislao, Aquilué y Gomes, 2016, p.382).

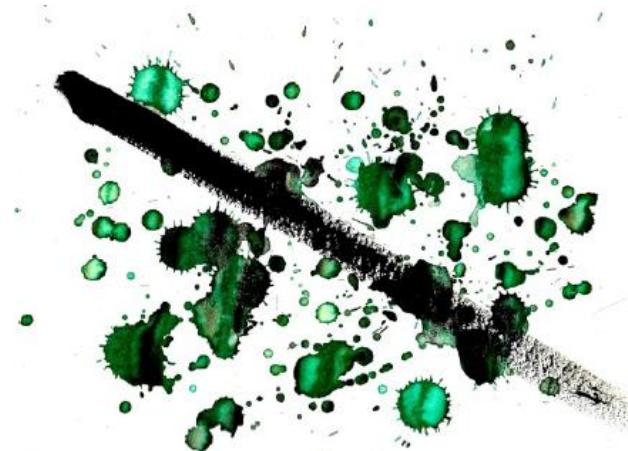


Figura 4. *Caminar la ciudad. Dibujo a color de la Diagonal.*
(Estanislao, Aquilué y Gomes, 2018, p.384)

La temporalización de la actividad, que se desarrolla durante un curso académico completo, permite trabajar en diferentes zonas de la ciudad atendiendo a aspectos urbanos diversos. El alumnado, al término del curso, ha construido una idea general del urbanismo de la ciudad que se ha estudiado. En la ESO sería inviable una temporalización tan extensa, pero es importante trabajar los conceptos clave del diseño urbano para que los alumnos conozcan el lugar donde habitan y puedan convertirse en ciudadanos activos.

El proyecto *Caminar la ciudad*, implantado ya de forma permanente en la asignatura de Urbanismo en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, servirá de reflexión para la presente propuesta de intervención,

planteando el recorrido por el espacio urbano como recurso para vincular el lugar con los conocimientos.

2.4. Entorno urbano y percepción

Al recorrer la ciudad, el individuo entra en contacto con el espacio urbano y percibe los elementos que hay a su alrededor. En ese momento la calle y el espacio urbano se convierten en elementos legibles para ser interpretados por el observador.

El ciudadano al caminar, integrarse y apropiarse de la ciudad, crea una imagen particular a partir de lo que ve, de la forma en que usa el espacio público, de la manera en que construye sus esquemas mentales.

Para Calvino (1995):

Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no lo son solo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos. (p. 15)

Por tanto, no es suficiente la descripción física o económica de la ciudad, sino que, para llegar a interpretarla, es preciso conocer la forma en la que son y habitan sus ciudadanos. La ciudad comprende el pasado de sus habitantes, su historia, su vida. La ciudad se interpreta desde la memoria arquitectónica y la percepción de cada individuo.

Esta percepción es la herramienta que permite relacionar al ser humano con su entorno (Briceño y Gil, 2005) y es el punto de partida para considerar las diferentes estampas de la ciudad. Las imágenes urbanas que se obtienen vienen dadas por las diferentes combinaciones y oportunidades del entorno percibido.

Para López (2003) el entorno urbano se convierte en un suceso particular y único para cada individuo mediante la percepción activa. La ciudad no puede ser separada de aquel que la percibe, y es ahí donde la propia urbe se mezcla con nuestra imaginación, sensaciones, construcciones culturales y experiencias anteriores. Por tanto, la percepción es el elemento que relaciona al habitante con la ciudad.

La percepción activa posibilita que cada habitante pueda identificar la realidad visible que le rodea y la reinterprete, para volver a descubrirla y reconstruirla. Para que se produzca este proceso, según López (2003) son precisos tres elementos:

1. La realidad construida: que varía en función del individuo que la habita, ya que comprende sus vivencias personales y experiencias culturales previas. Es la realidad desde la cual el individuo comienza su propio proceso sensitivo.
2. La sensibilidad: es el puente que enlaza el medio urbano con la realidad interior de cada persona.
3. El conocimiento: mediante procesos cognitivos, el ciudadano recopila la información a través de sus sentidos para elaborar su visión subjetiva de la ciudad.

Esta percepción activa del ciudadano con la ciudad se puede dar desde dos estados. En el primer estado, el ciudadano es *lector* de la ciudad. “En cada instante hay más de lo que la vista puede ver, más de lo que el oído puede oír, un escenario o un panorama que aguarda ser explorado” (Lynch, 1974, p.9). Así, el ciudadano decodifica lo visible y lo invisible en sus recorridos cotidianos. Como aquellas personas que han aprendido a leer, el individuo pasa de las imágenes que ve a aquellas que imagina y que interpreta.

En el segundo estado, el ciudadano es *escritor* de la ciudad, es decir, devuelve a la ciudad una serie de imágenes mentales que se convierten en un acto creativo. Según Pallasmaa (2001) en la actividad creativa el artista se relaciona y busca respuestas, en primer lugar, en su experiencia física y vital. Del mismo modo, el ciudadano artista va digiriendo la percepción de su entorno y va dotando a cada lugar de significados, historias y vivencias. En su memoria, acumula datos para conformar su propio mapa mental de la ciudad. Por eso afirmamos que el ciudadano está *escribiendo* la ciudad constantemente.

Para intervenir en el proceso de modelar la ciudad, Lynch (1974) propone cinco elementos fundamentales en los que intervenir:

1. Sendas. Itinerarios de paso peatonal o vehicular.
2. Bordes. Elementos que delimitan un territorio, por ejemplo, los muros.
3. Barrios o distritos. Zonas de la ciudad con características similares y reconocibles.
4. Nodos. Puntos singulares y estratégicos de la ciudad.
5. Hitos. Objetos físicos que actúan como puntos de referencia de la ciudad. Por ejemplo, un edificio, un monumento, una escultura.

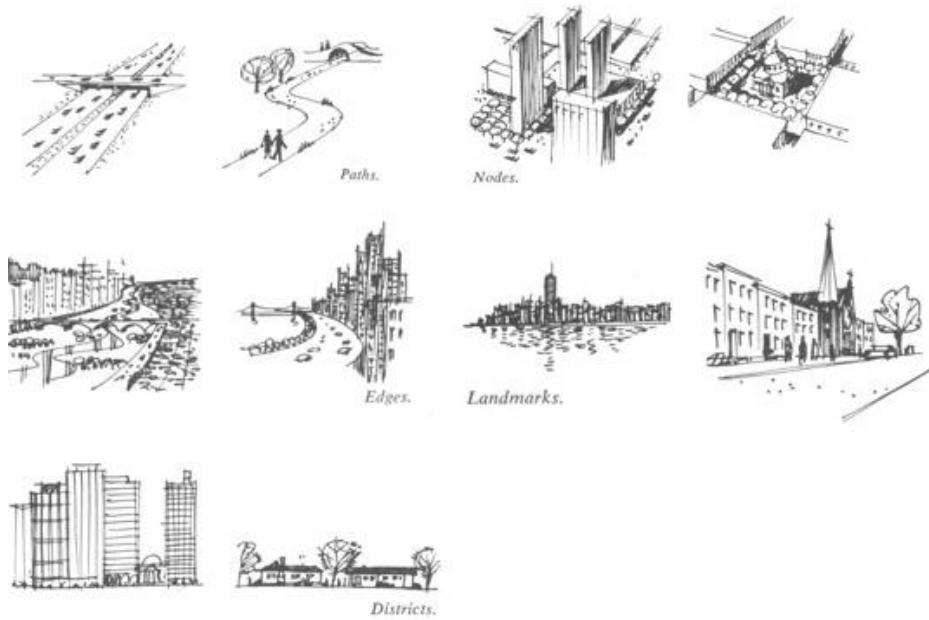


Figura 5. Bocetos de Kevin Lynch. (Fernández, 2016)

De este modo, es preciso detectar los elementos clave que, para cada individuo, definen un lugar. Una vez identificados y relacionados entre sí, se puede conseguir un acercamiento a la imagen urbana y a la estructura formal del espacio.

El propósito de un espacio público, además de servir adecuadamente a su cometido, es el de adquirir valor propio y ser reconocido y aceptado por los ciudadanos (García-Domenech, 2013). Por tanto, para llegar a alcanzar ese objetivo, se debe partir de una correcta percepción del espacio, relacionada con aspectos sociales, históricos económicos y culturales.

Actuar en el entorno urbano supone mejorar el bienestar de los ciudadanos garantizando sensaciones de calidad (Briceño y Gil, 2005). De este modo, a través del diseño urbano se deberá mejorar la relación entre el individuo y la ciudad desde la perspectiva de la percepción. Toda intervención en el espacio urbano deberá estar orientada a la mejora de la percepción para dar lugar a la mejora de la calidad de las ciudades.

2.5. Cognición situada

La cognición situada es una de las perspectivas vinculadas al enfoque sociocultural, que señala la importancia de la actividad y el contexto en la adquisición de nuevas competencias y habilidades. Esta visión afirma que el aprendizaje escolar es un “proceso multidimensional de apropiación cultural” (Baquero, 2002, p. 72) a través de prácticas relevantes y significativas, donde los estudiantes pasan a integrarse

progresivamente en una comunidad de practicantes. La educación es el resultado de la comprensión y participación en la actividad, respaldando la dimensión social del aprendizaje frente a la individual.

Según Díaz (2003, p.1) “se parte del supuesto que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza”. Esto quiere decir que el conocimiento se construye en una situación determinada, en la que el alumno aprende haciendo dentro de una comunidad de prácticas culturales. Además, obtiene las habilidades necesarias para poder transformar la comunidad y a sí mismo.

Hoy en día, la institución escolar sugiere aprendizajes poco atractivos y fuera de contexto, que no consiguen atraer ni estimular al alumno (Díaz, 2003). Las prácticas escolares están alejadas de las situaciones cotidianas del alumnado y de la propia cultura a la que éstos pertenecen, lo que desemboca en aprendizajes poco significativos y difíciles de transferir a situaciones reales. La cognición situada propone una enseñanza mediante prácticas educativas auténticas y relevantes culturalmente (Díaz, 2003) que estimulan a los alumnos y los preparan para su vida adulta.

Ausubel (1976) postula que durante el aprendizaje significativo se produce una reestructuración de los conocimientos y experiencias que el alumno ya posee en su estructura cognitiva. Para que se produzca aprendizaje significativo, es imprescindible tener en cuenta los conocimientos previos del alumno y así poder establecer una relación con lo que se quiere aprender. Además, el alumno debe querer aprender y el docente querer enseñar, trabajando ambos en la misma dirección. Por tanto, a través de relacionar los nuevos aprendizajes con las experiencias previas, el alumno genera nuevos significados, otorga sentido a lo aprendido y facilita su transferencia.

Por otro lado, el aprendizaje mecánico es aquel que se produce cuando los nuevos contenidos se almacenan directamente sin haberse relacionado con la información previa de la estructura cognitiva del alumno.

Para que los aprendizajes sean significativos, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) afirman que:

1. el material debe ser relacionable con la estructura cognitiva del alumno (significado lógico).
2. el alumno debe contar con materiales potencialmente relacionables en su estructura cognitiva, para poder transformarlos y estructurarlos (significado psicológico).
3. el alumno debe querer aprender (motivación).

De acuerdo con Ausubel (1976) el aprendizaje de conceptos se adquiere por dos vías: recepción y descubrimiento. En el aprendizaje por recepción, el alumno toma una actitud pasiva y actúa como mero receptor de conocimientos que no posee; los conceptos ya vienen elaborados por el docente y preparados para ser consumidos. En el aprendizaje por descubrimiento, el alumno adquiere una posición activa frente al concepto de estudio, que debe reorganizar e integrar con su estructura cognitiva para que se produzca el aprendizaje.

La combinación entre las dos dimensiones del aprendizaje se materializa en las siguientes situaciones del aprendizaje escolar (Díaz y Hernández, 2002, p.22):

1. Aprendizaje por recepción repetitiva
2. Aprendizaje por descubrimiento repetitivo
3. Aprendizaje por recepción significativa
4. Aprendizaje por descubrimiento significativo

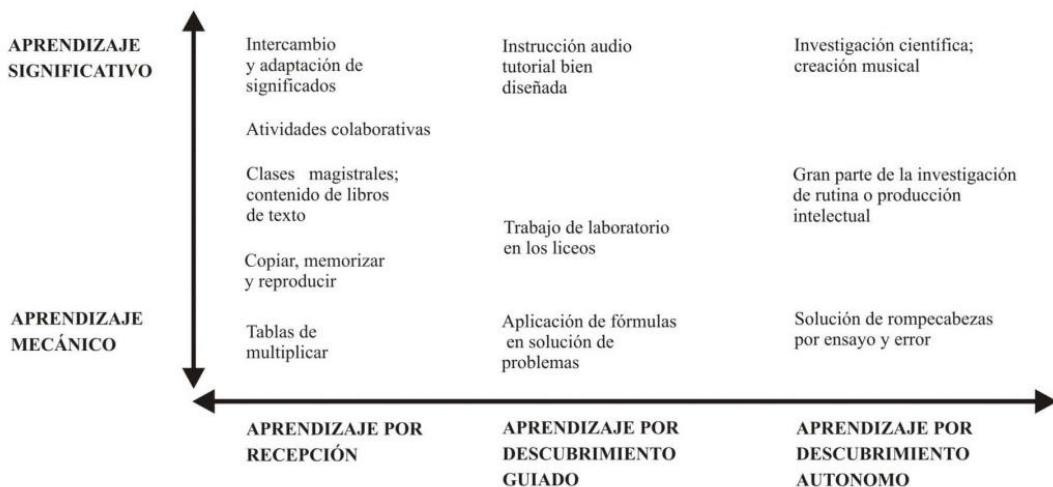


Figura 6. Aprendiendo a aprender. (Novak y Gowin, 1988, p.8)

Para Ausubel (1976) el aprendizaje por descubrimiento es propio de los primeros años del estudiante. En años posteriores, los sujetos, a través de un pensamiento más abstracto, consiguen poder aprovechar los conocimientos ya existentes a través del aprendizaje por recepción.

Todas las situaciones de aprendizaje tienen cabida dependiendo de los objetivos educativos a alcanzar (Díaz y Hernández, 2002). Por ello, lo propio es fomentar las experiencias significativas, bien sea mediante el descubrimiento o la recepción.

Dewey (2010, p.22) afirma que “toda educación auténtica se efectúa mediante la experiencia”. El aprendizaje experiencial es activo e involucra a los

individuos en lo que están aprendiendo. Es el proceso para adquirir nuevas habilidades y conocimientos, como resultado del estudio, la observación y la experiencia. Las situaciones educativas son resultado de los condicionantes del medio social y de las circunstancias del individuo que aprende, y los alumnos aprenden al enfrentarse a situaciones problemáticas, intereses, entornos y actividades. El aprendizaje experiencial produce cambios, no sólo en el alumno que aprende, sino también en los entornos físicos y sociales donde se da e incide en aspectos como la disposición para la reflexión y las ganas por continuar aprendiendo.

McKeachie (1999) apoyándose en la teoría de Dewey define el aprendizaje experiencial como aquellas situaciones de aprendizaje en situaciones reales que dan la posibilidad a los alumnos de experimentar con situaciones de la vida real, poner en práctica los conocimientos y transferirlos, adquirir competencias sociales y profesionales, y en definitiva, formar parte activa de la comunidad. Como ejemplo, el aprendizaje servicio, los *internships* y la participación en tareas de investigación auténticas.

Derry, Levin y Schable (1995, p.53) afirman que “las prácticas educativas auténticas vienen determinadas por dos dimensiones: la relevancia cultural y la actividad social”. La dimensión cultural de las actividades académicas hace referencia a los problemas reales de la sociedad, mientras que la actividad social representa la extensión del aprendizaje en relación a su contexto social.

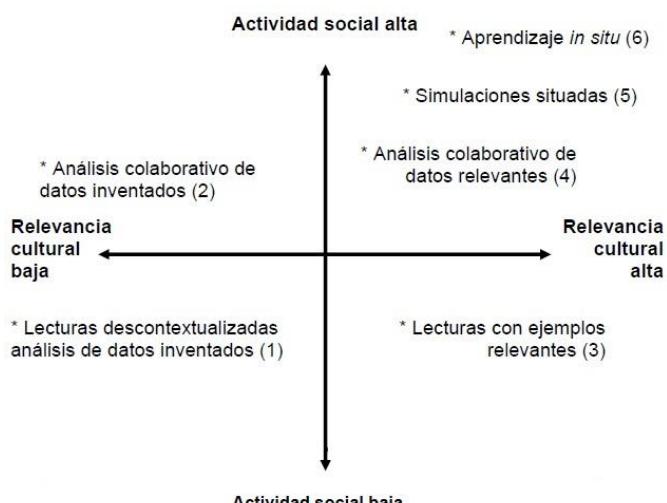


Figura 7. Estadística auténtica (Derry, Levin y Schable, 1995)

En la Figura 7 aparecen los “seis enfoques instruccionales que relacionan el aprendizaje significativo con la relevancia cultural y la actividad social” (Derry, Levin y Schable, 1995, p.54):

1. Instrucción descontextualizada. El docente es un mero transmisor de información que no relaciona los contenidos con ejemplos relevantes y contemporáneos, lo que provoca el desinterés del alumnado.

2. Análisis colaborativo de datos inventados. El docente propone ejemplos y problemas con datos irreales, que no tienen aplicación en el contexto del alumno, y por tanto éste no muestra interés en la tarea ya que no tiene conocimientos con los que relacionarlos.

3. Instrucción basada en lecturas con ejemplos relevantes. Escritos con ejemplos significativos que los alumnos entienden y relacionan con sus propios conocimientos y experiencias.

4. Análisis colaborativo de datos relevantes. A partir de una serie de datos contextualizados proporcionados por el docente, se realiza una sesión crítica conjunta en la que se extraen ideas, conclusiones y propuestas.

5. Simulaciones situadas. Ante casos reales y problemas concretos, los estudiantes se encuentran motivados y participan de forma activa y colaborativa.

6. Aprendizaje in situ. Basándose en la teoría de la cognición situada, se desarrollan habilidades al trabajar en un escenario real, para tratar de resolver una serie de problemas que afectan a la comunidad de alumno.

Por tanto, queda demostrado que el objetivo debe ser llegar a niveles de actividad social y relevancia cultural alta para construir significados y dar valor a lo aprendido. En este contexto, el papel del docente es fundamental ya que debe actuar como guía del proceso cognitivo del alumno para promover el aprendizaje significativo.

Para Díaz y Hernández (2002) el docente interviene propiciando la relación del alumno con el saber. El papel del docente es el de guía que enseña a aprender, favoreciendo situaciones de aprendizaje interactivas. Para ello tendrá que proporcionar tareas que promuevan el interés del alumnado, y crear un clima propicio para la adquisición de nuevos conocimientos, empleando diferentes recursos.

Las estrategias docentes se convierten en los instrumentos apropiados y flexibles para aprender de forma significativa y dar respuesta a una serie de problemas. Para Díaz (2003, p.8) “las estrategias de aprendizaje significativo enfocadas al aprendizaje, a partir de experiencias reales y situadas” son las siguientes:

1. Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos
2. Análisis de casos

3. Método de proyectos
4. Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales
5. Aprendizaje servicio
6. Trabajo en equipos cooperativos
7. Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas
8. Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC)

(Díaz, 2003, p.8)

Estas estrategias de aprendizaje serán reales y verdaderamente estimulantes si consiguen implicar al alumnado de forma activa en la consideración de diversas materias relevantes. El objetivo final es que a través de estas estrategias, el alumno desarrolle el pensamiento crítico, tome conciencia y actúe de forma consecuente dentro de su comunidad.

2.6. Trabajo cooperativo

En el ámbito escolar, para desarrollarnos como individuos y progresar en el conocimiento hay que tener en cuenta las relaciones que se establecen con los docentes y el resto de compañeros. En este contexto, se establecen una serie de vínculos entre el docente y los alumnos que desembocan en una construcción colectiva del conocimiento.

Si en el apartado anterior se contemplaba la relación del alumno con los contenidos de aprendizaje, en este apartado se profundizará en el concepto de aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta las interacciones del alumno con las personas que lo rodean, el docente y el resto de compañeros de clase.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1999) la cooperación consiste en:

(...) trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (p. 5).

Aunque en ocasiones, los términos de *aprendizaje cooperativo* y *aprendizaje colaborativo* se emplean indistintamente, en el presente trabajo se seguirá el criterio de Melero y Fernández (1995). Para los autores, en el aprendizaje cooperativo las tareas están eminentemente dispuestas por el docente; por otro lado, en el

aprendizaje colaborativo el compromiso y organización del aprendizaje incide mayoritariamente en el alumno.



Figura 8. El aprendizaje entre iguales. (Díaz y Hernández, 2002, p.88)

Según Johnson y Johnson (2004) trabajar en grupos cooperativos mejora el rendimiento, las relaciones interpersonales, la salud psicológica y las habilidades sociales. A través del trabajo cooperativo los alumnos no sólo alcanzan niveles de rendimiento más elevado y mayor productividad en sus actividades, también fortalecen las relaciones positivas con el equipo y mejoran aspectos psicológicos como la autoestima y el auto concepto.

Para que se produzca el aprendizaje cooperativo se tienen que producir la interdependencia positiva, rasgo común a un colectivo de aprendizaje cooperativo en el que los alumnos sólo tendrán éxito si lo tienen también sus compañeros. La interdependencia puede ser negativa (competencia), positiva (cooperación) o no existir (individualización). La metodología del aprendizaje cooperativo es contraria a la manera tradicional de los procesos de enseñanza aprendizaje, de carácter competitivo e individualista, dónde la interdependencia es negativa o no existe. Por eso no ha de confundirse el aprendizaje cooperativo con una mera colaboración.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1999, p.5) “el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje”:

1. Grupos formales de aprendizaje cooperativo. Pequeños grupos de alumnos que realizan ciertas actividades con una duración que puede variar desde una hora de clase hasta varias semanas. El docente ha de establecer los objetivos de la tarea, explicarla, controlar el aprendizaje y por último evaluarlo.
2. Aprendizaje cooperativo informal. Es un agrupamiento puntual de los alumnos durante una tarea de enseñanza directa para focalizar su atención en un aspecto concreto. La actividad puede ser una conversación de pocos minutos (3-5 min) entre el alumnado sobre el tema en cuestión.
3. Grupos de base cooperativos. Son grupos estables que funcionan por lo menos un año. La composición de los grupos permite establecer relaciones entre los alumnos, lo que incide en la motivación y el progreso en las tareas.

Además, también existen los esquemas de aprendizaje cooperativo, pequeños grupos que discuten temas concretos y actividades frecuentes dentro del aula y proporcionan una base que resulta aplicable al resto de tareas.

Pero, ¿cómo detectar si un grupo es cooperativo o no? Para Johnson, Johnson y Holubec (1999, p.4) “los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora y las técnicas interpersonales y grupales”.

El éxito del equipo radica en los logros individuales de cada miembro, es decir, los esfuerzos personales benefician a todo el grupo y por tanto, a uno mismo (interdependencia positiva).

A través de la responsabilidad individual y grupal, todos los integrantes son responsables del éxito de la tarea y deben cumplir con la parte que le corresponda, siendo conscientes de los compañeros que necesitan más ayuda.

La interacción estimuladora cara a cara permite al alumno reforzar sus habilidades cognitivas e interpersonales compartiendo y asistiendo a los demás miembros del grupo. Por ejemplo, que un alumno explique a otro como resolver un problema, promoviendo el aprendizaje de los demás y adquiriendo un compromiso con ellos.

Las técnicas interpersonales y de equipo han de ser enseñadas a los alumnos. Consisten en una serie de prácticas para saber ejecutar las tareas pero también trabajar en equipo, tomar decisiones y manejar los problemas que vayan surgiendo.

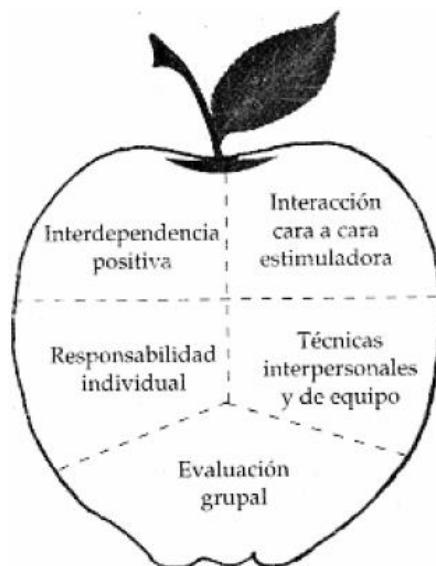


Figura 9. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.9)

En estos últimos años se han producido cambios sociales que repercuten inevitablemente en la educación que se lleva a cabo en las escuelas (Pliego, 2011). El aprendizaje cooperativo, como metodología, ayuda a acercar a los alumnos a la sociedad en la que viven y a que sus aprendizajes adquieran significado para poder ser transferidos.

En este cometido resulta muy importante el papel del docente como promotor de la cooperación en el aula, enfocándola a la realización de tareas situadas que ayuden a los alumnos a enfrentarse a situaciones reales. El docente, para trabajar con grupos cooperativos deberá:

1. Especificar los objetivos pedagógicos
2. Decidir el tamaño del grupo
3. Formar los grupos
4. Preparar el aula
5. Estructurar el material educativo
6. Asignar roles que aseguren la interdependencia.

(Johnson y Johnson, 2004, p.43)

Además, el docente deberá verificar que el grupo es verdaderamente cooperativo comprobando la existencia de un aprendizaje eficaz en cada uno de los miembros a partir del aprendizaje conjunto, es decir, el éxito del alumno no puede ser independiente del éxito del grupo. Pero ¿cómo evaluar el trabajo de los alumnos desde estos grupos cooperativos?

Para Johnson y Johnson (2004) los resultados cognitivos y destrezas de aprendizaje se pueden medir individualmente o en grupo, pero hay ciertas habilidades que para saber si se han adquirido, precisan de la observación del comportamiento del alumno dentro del grupo. Además, los grupos de aprendizaje permiten involucrar al alumno en el proceso de la evaluación y evaluar una mayor cantidad de indicadores académicos.

Los grupos cooperativos permiten poder evaluar al alumno de forma individual, al propio grupo, la coevaluación (que los alumnos evalúen a sus compañeros) y la autoevaluación (evaluación a uno mismo).

La evaluación individual, para Johnson y Johnson (2004) se puede llevar a cabo a través de pruebas escritas, de la observación directa, a través de cuestionarios y entrevistas.

La evaluación del grupo se dará tomando como referencia al grupo en su conjunto, cuando haya que evaluar un producto o trabajo resultante de la actividad, y la coevaluación permitirá evaluar un mayor número de veces, promoviendo las relaciones y el refuerzo entre los alumnos. Ésta se podrá llevar a cabo cuando haya

trabajos escritos y presentaciones grupales en las que haya intercambio de opiniones para sacar adelante la actividad.

La autoevaluación se da cuando un individuo es consciente de la transformación cualitativa y cuantitativa que ha experimentado (Johnson y Johnson, 2004). A través de la autoevaluación el alumno aprenderá a comprenderse a sí mismo y autorregularse, debe ser sincera y fiable, y requiere una comparación con los resultados previos del alumno.

Por lo tanto, la evaluación del grupo cooperativo no sólo es una herramienta de control, sino también una fuente de aprendizaje y una vía para la mejora de la educación.

3. Propuesta de Intervención

3.1. Contextualización de la propuesta

La propuesta se ha diseñado para el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, de acuerdo con el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

La asignatura de EPVA es una materia específica de opción que se imparte con carácter anual y cuenta con una temporalización de tres sesiones por semana en los centros docentes que la ofertan. Está estructurada en cuatro bloques de contenido citados anteriormente (2.1. Marco legislativo) y a través de esta propuesta de intervención se profundizará el bloque de contenidos “Fundamentos del Diseño”.

Esta propuesta está pensada para implementar en centros escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia, ya que en la mayoría de ciudades, villas y núcleos rurales de esta comunidad existe una problemática común ya señalada: el abandono de los cascos históricos y el deterioro progresivo de los espacios públicos asociados a ellos. Este abandono ha sido tal que en algunos casos el espacio público ha sido cedido en exclusiva al tráfico rodado o a actividades comerciales que poco contribuyen a mejorar la escena urbana. La mayoría de los alumnos conocen y conviven con esta realidad pero no cuentan con las herramientas para poder valorar los daños y poder contribuir a la mejora y recuperación de su entorno.

Por ello, trabajando este bloque de contenidos se pretende que los alumnos observen, comprendan y respeten su entorno urbano para poder reinterpretarlo y proponer mejoras.

Los centros a desarrollar la propuesta podrán estar ubicados en un entorno urbano o de núcleo rural, ya que la importancia del proyecto radica en la observación y análisis del espacio público que rodea al alumnado, sea cual sea su contexto y problemática. Además, los centros podrán ser de titularidad pública, privada o concertada indistintamente, ya que los recursos para desarrollar la propuesta son básicos y accesibles a todos los contextos socio-económicos.

La propuesta de intervención está orientada, preferiblemente, a clases con grupos de alumnado en torno a los 20 alumnos, que serán organizados en agrupaciones flexibles de 4 alumnos. Este tipo de agrupamiento favorecerá la inclusión y el refuerzo de las dificultades y necesidades en cada caso.

Como se ha visto en el punto 1.1 Justificación, la propuesta está orientada a estudiantes entre 14 y 16 años, que tras haber trabajado las competencias clave del primer ciclo de la ESO, son capaces de aportar diversas soluciones a un mismo caso propuesto. Las actividades que se presentan irán de lo simple a lo complejo, intentando integrar los conocimientos previos del alumno y sus intereses y necesidades reales. Por eso, se propone que la propuesta de intervención se desarrolle a lo largo de nueve sesiones.

Tabla 1. Resumen de contextualización de la propuesta

Contextualización de la propuesta	
Título	“El barrio como espacio de aprendizaje partiendo de la cognición situada”
Legislación de referencia	Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia
Materia	Educación Plástica, Visual y Audiovisual
Curso	4º ESO
Bloque	3er bloque de contenidos “Fundamentos del Diseño”
Temporalización	2º mitad del tercer trimestre
Duración	9 sesiones de 50 minutos de duración
Destinatarios	Estudiantes de 14 a 16 años
Requisitos	Aulas de 20 estudiantes agrupados de forma flexible

Elaboración propia, 2018.

3.2. Objetivos didácticos de la propuesta

Los objetivos para la asignatura EPVA están recogidos en el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Partiendo de los mismos, se han enunciado los siguientes objetivos didácticos que se deberán alcanzar con esta propuesta de intervención:

Tabla 2. Objetivos de la propuesta

Objetivos didácticos	
a)	Comprender el diseño urbano como disciplina y la ciudad como un lugar de aprendizaje en constante transformación.
b)	Conocer los conceptos generales de la disciplina urbanística y emplear adecuadamente la terminología específica de forma oral y escrita.
c)	Desarrollar la capacidad de observación y percepción del entorno urbano, potenciando la reflexión, análisis y crítica del mismo.
d)	Manejar los materiales y herramientas propias de la disciplina urbanística para generar producciones artísticas colectivas, empleando diferentes técnicas y haciendo uso de las nuevas tecnologías.
e)	Descubrir el proceso de la creación colectiva del barrio a través del trabajo cooperativo y la elaboración de propuestas urbanas sostenibles en equipo.
f)	Conocer, valorar y respetar aspectos urbanos básicos de la cultura gallega y comprender la problemática que afecta al bienestar y al desarrollo de la comunidad.

Elaboración propia, 2018. Adaptado de Decreto 86/2015, de 25 de junio.

3.3. Competencias

En el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia se indica que “las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y su desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p.3).

Las actividades de la propuesta de intervención se han diseñado para favorecer la adquisición de las siete competencias clave según la LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre).

Tabla 3. Competencias clave

Competencias clave	
Conciencia y expresiones culturales (CEC)	Análisis y observación del entorno que rodea al alumno y la elaboración de un proyecto colectivo de mejora urbana. Se busca desarrollar la creatividad, la percepción y el sentido estético y conocer el lugar, su cultura y valor patrimonial.
Comunicación lingüística (CCL)	A través de la expresión oral y escrita se empleará la terminología propia del urbanismo en diferentes situaciones comunicativas. Además, se reforzará la competencia lingüística a través de una exposición oral a modo de resumen del trabajo realizado y una visita didáctica en la que los guías serán los propios alumnos.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	Trabajo con escalas, unidades de medida y áreas para poder referenciar los elementos urbanos sobre los que se actuará.
Competencia digital (CD)	Los alumnos emplearán las nuevas tecnologías para investigar el contexto de trabajo y para producir parte del material gráfico del proyecto.
Aprender a aprender (CAA)	Los alumnos se implicarán en la tarea construyendo su propio aprendizaje y sintiéndose los verdaderos protagonistas del proceso.
Competencias sociales y cívicas (CSC)	Los alumnos aprenderán a trabajar en grupo y de forma cooperativa bajo un objetivo común, respetando las diferencias y superando los prejuicios.
Sentido de la iniciativa y espíritu	Cada grupo necesitará construir su propio planteamiento del

Competencias clave	
empreendedor (SIEE)	ejercicio, resolver los problemas que vayan surgiendo y tomar decisiones clave para que el proyecto vaya avanzando en las diferentes fases.

Elaboración propia, 2018. Adaptado de Decreto 86/2015, de 25 de junio.

3.4. Contenidos curriculares

Los contenidos que se van a trabajar en esta propuesta de intervención parten de la legislación autonómica vigente y han sido organizados para contextualizar la propuesta.

Tabla 4. Contenidos

Contenidos	
C.1	Introducción al diseño urbano. Terminología y principales elementos.
C.2	Ánálisis estético y funcional de los proyectos de diseño urbano.
C.3	Fases del proceso de diseño. Secuenciación y elaboración de proyectos urbanos de forma cooperativa.
C.4	Informática al servicio de los proyectos de diseño urbano.
C.5	Presentación gráfica y exposición de un proyecto urbanístico.

Elaboración propia, 2018. Adaptado de Decreto 86/2015, de 25 de junio.

3.5. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Para evaluar el cumplimiento de los objetivos y la asimilación de los contenidos, se establecen los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje:

Tabla 5. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
I. Identificar los elementos del diseño urbano.	I.1. Identifica y clasifica los elementos generales del diseño urbano.

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>II. Percibir e interpretar críticamente la forma y estructura del entorno urbano, con sensibilidad hacia sus cualidades estéticas y funcionales.</p>	<p>II.1 Comprende el proceso de percepción del hecho urbano.</p> <p>II.2. Observa y analiza los elementos del entorno urbano en su vertiente estética y funcional, utilizando el lenguaje visual y verbal.</p> <p>III.3 Detecta la problemática derivada del análisis del entorno urbano.</p>
<p>III. Realizar una propuesta de mejora urbana que evidencie las cualidades técnicas y expresivas del lenguaje de diseño, valorando el trabajo en equipo para la creación de ideas originales.</p>	<p>III.1 Conoce y planifica las fases para la realización de un proyecto urbano.</p> <p>III.2 Realiza composiciones creativas y funcionales basadas en el trabajo organizado, la exactitud, el orden y la claridad en las representaciones gráficas.</p> <p>III.3 Utiliza las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para llevar a cabo el proyecto de diseño.</p> <p>III.4 Valora y respeta el trabajo realizado por compañeros y compañeras.</p>

Elaboración propia, 2018. Adaptado de Decreto 86/2015, de 25 de junio.

3.6. Temporalización

Según el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, la asignatura específica de opción EPVA para 4º de ESO se imparte 3 sesiones por semana, con una duración por sesión de 50 minutos.

Dentro de la programación didáctica, y por motivos organizativos, se ubicará esta propuesta de intervención en la segunda mitad del tercer trimestre.

Para la implementar la propuesta se seguirá el siguiente cronograma:

Tabla 6. Temporalización de la propuesta

Temporalización de la propuesta									
Semana 1		Semana 2			Semana 3			Semana 4	
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	
50 min	50 min	50 min	50 min	50 min	50 min	50 min	50 min	50 min	50 min
Actividad 1	Actividad 2	Visita didáctica		Actividad		Actividad		Actividad	
					3		4		5

Elaboración propia, 2018.

3.7. Actividades y recursos

Para poder alcanzar los objetivos y concretar los contenidos se van a elaborar cinco actividades y una visita didáctica, que se relacionan con los elementos curriculares de la siguiente manera:

Tabla 7. Correspondencia entre las actividades y los elementos curriculares

Correspondencia entre las actividades y los elementos curriculares						
Actividades	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencia clave	
1	a b	C.1	I	I.1		
2	b d f	C.3 C.4	I II	I.1 II.1		
3	d e f	C.3 C.4	III	III.1 III.2 III.3 III.4		CCL CMCT CD CPAA SIE CEC CSC
4	d e f	C.3 C.4 C.5	III	III.2 III.3 III.4		

Correspondencia entre las actividades y los elementos curriculares					
5	a b f	C.5	I III	I.1 III.2 III.3 III.4	
Visita didáctica	c f	C.2 C.3	II	II.2 II.3	

Elaboración propia, 2018. Adaptado de Decreto 86/2015, de 25 de junio.

A continuación se muestra el listado de actividades que se han diseñado. En las siguientes páginas se puede ver una descripción más detallada de cada una de ellas:

- Actividad 1: “¿Qué es el urbanismo?”
- Actividad 2: “Este es mi barrio”.
- Visita didáctica: “¡Vamos de paseo peripatético!”
- Actividad 3: “Manos a la obra”.
- Actividad 4: “Queremos hablar de ciudad”.
- Actividad 5: “Guías locales”.

Tabla 8. Actividad 1

Actividad 1. ¿Qué es el urbanismo?		
Sinopsis		
<p>La presente actividad tiene como objetivo introducir el tema a los alumnos a través de la pregunta ¿Qué es el urbanismo? De este modo se producirá un primer contacto con los conceptos generales del diseño urbano.</p>		
Objetivos		
<p>a) Comprender el diseño urbano como disciplina y la ciudad como un lugar de aprendizaje en constante transformación.</p> <p>b) Conocer los conceptos generales de la disciplina urbanística y emplear adecuadamente la terminología específica de forma oral y escrita.</p>		
Contenidos		
<p>C.1 Introducción al diseño urbano. Terminología y principales elementos.</p>		
Duración	Desarrollo de la actividad	Competencias clave
50 min		
10 min	<p>Se introduce la sesión con la pregunta: ¿Qué es el urbanismo? Se pretende generar un breve debate grupal acerca del significado del diseño urbano para los alumnos, aportando entre todos ejemplos conocidos.</p>	
10 min	<p>Se realiza un visionado de “La evolución de las ciudades”, un video corto que explica de forma gráfica como han ido evolucionando las ciudades desde los primeros asentamientos hasta hoy en día. Al término del video, se comentan las impresiones entre todos.</p> <p>El video se puede ver a través del siguiente enlace:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=2HocWZT8gOA</p> 	<p>CEC CCL CSC</p>
15 min	<p>A continuación se plantea una breve clase magistral para explicar a los alumnos los principales conceptos y elementos del diseño urbano (Anexo B, Figuras 11-20). Se pretende que esta sea una exposición activa donde los</p>	

Figura 10. La evolución de las ciudades. (Deu Ferrer, 2013).

Actividad 1. ¿Qué es el urbanismo?		
	alumnos puedan ir completando los contenidos con sus conocimientos previos.	
15 min	Para concluir la actividad y afianzar lo aprendido en la sesión, se pide a los alumnos que realicen un dibujo rápido del espacio urbano que más les guste de su barrio, explicando el porqué. (La plaza, la biblioteca, el mercado...) Al finalizar la sesión comentaremos de forma conjunta algunos de los trabajos.	
Metodología		
Clase magistral con participación activa del alumnado; trabajo individual.		
Recursos		
Personales: profesor, alumnos. Materiales: material escolar, papel reciclado. Informáticos: ordenador conectado a internet, proyector.		
Interdisciplinariedad		
Lengua Castellana Lengua Gallega Geografía e Historia		
Evaluación		
Tipo: Autoevaluación Instrumento: Ficha de autoevaluación		

Elaboración propia, 2018.

Tabla 9. Actividad 2

Actividad 2. Este es mi barrio.	
Sinopsis	La presente actividad servirá para trabajar en el espacio urbano del barrio y aplicar en la práctica los conceptos aprendidos en la actividad anterior.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> b) Conocer los conceptos generales de la disciplina urbanística y emplear adecuadamente la terminología específica de forma oral y escrita. d) Manejar los materiales y herramientas propias de la disciplina urbanística para generar producciones artísticas colectivas, empleando diferentes técnicas y haciendo uso de las nuevas tecnologías. f) Conocer, valorar y respetar aspectos urbanos básicos de la cultura gallega y comprender la problemática que afecta al bienestar y al desarrollo de la comunidad.

Actividad 2. Este es mi barrio.		
Contenidos		
Duración	Desarrollo de la actividad	Competencias clave
50 min		
5 min	<p>Presentación del plano del barrio en el que se va a intervenir. En el plano está marcado el itinerario que se va a seguir para realizar la actividad. (El plano se habrá conseguido en el Ayuntamiento o en la Oficina de Turismo local. Anexo B, Figura 21). El itinerario es un recorrido conocido para la mayoría de los alumnos; con la actividad se interpretará ese territorio desde el punto de vista de los diseñadores urbanos.</p>	
5 min	<p>Se divide a los alumnos en grupos de 4 personas, siendo cada grupo el encargado de trabajar en un elemento específico del diseño urbano del barrio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipo “Calles” • Equipo “Plazas” • Equipo “Espacios Verdes” • Equipo “Viviendas” • Equipo “Equipamientos” 	CEC CCL CD CMCT CPAA
25 min	<p>A partir de la metodología de aprendizaje por descubrimiento, cada grupo analizará los elementos urbanos correspondientes a su equipo siguiendo las indicaciones de las fichas adjuntas en el Anexo B Figuras 22-26. Para completar las fichas habrá que realizar una búsqueda de información en Google y utilizar la herramienta Google Maps / Street View para visualizar el espacio y referenciar los elementos.</p>	
15 min	<p>Para finalizar la sesión, cada grupo hará una breve exposición de la información obtenida explicando a sus compañeros los principales elementos del análisis.</p>	
Metodología		
Trabajo en grupos cooperativos, aprendizaje por descubrimiento.		
Recursos		
Personales: profesor, alumnos.		

Actividad 2. Este es mi barrio.	
Materiales: sala de ordenadores conectados a internet, pizarra digital, material escolar, documentación impresa.	
Informáticos: buscador Google, herramienta Google Maps y Google Street View.	
Interdisciplinariedad	
Lengua Castellana	
Lengua Gallega	
Geografía e Historia	
Tecnología	
Tecnologías de la Información y la Comunicación	
Evaluación	
Tipo: Evaluación docente (de grupo).	
Instrumento: Rúbrica de heteroevaluación	

Elaboración propia, 2018.

Tabla 10. Visita didáctica

Visita Didáctica. ¡Vamos de paseo peripatético!		
Sinopsis		
Para contextualizar los contenidos trabajados hasta el momento, se realizará una visita didáctica por el recorrido establecido en la actividad anterior. A través de la visita al lugar, completaremos el análisis del espacio urbano mediante la observación directa y la percepción.		
Objetivos		
c) Desarrollar la capacidad de observación y percepción del entorno urbano, potenciando la reflexión, análisis y crítica del mismo. f) Conocer, valorar y respetar aspectos urbanos básicos de la cultura gallega y comprender la problemática que afecta al bienestar y al desarrollo de la comunidad.		
Contenidos		
C.2. Análisis estético y funcional de los proyectos de diseño urbano. C.3. Fases del proceso de diseño. Secuenciación y elaboración de proyectos urbanos de forma cooperativa.		
Duración	Desarrollo de la actividad	Competencias clave
100 min		
10 min	Tiempo aproximado del traslado a pie del centro escolar al punto de inicio del recorrido.	CEC CSC
50 min	Un profesional local (arquitecto, historiador, guía	CPAA

Visita Didáctica. ¡Vamos de paseo peripatético!		
	<p>turístico, otro docente...) hace una visita guiada por el recorrido que hemos trabajado en la actividad anterior. Es una visita activa en la que el alumnado puede ir completando la explicación del guía con la información obtenida en la actividad anterior. Cada alumno deberá ir tomando notas de lo que ve y experimenta en cada espacio: seguridad, inseguridad, tranquilidad, agobio, etc. así como de los comentarios relevantes efectuados por el guía.</p> <p>Durante el recorrido se solicitará a los alumnos que se tomen un selfie en los lugares que más les gustan, en los que mejor se encuentran; y también en los peores lugares del recorrido, los que perciben inseguros, abandonados, deteriorados.</p>	
10 min	Regreso al centro escolar	
30 min	<p>De vuelta en el centro, se dejará un tiempo para que cada grupo complete la ficha de la visita didáctica correspondiente a su elemento urbano. (Anexo B, Figuras 27-31). A través de estas fichas y del debate del alumnado ante lo que han experimentado, irán emergiendo los puntos positivos de cada elemento urbano y también los aspectos negativos y problemática que les afecta.</p>	
Metodología		
Visita guiada activa con aportaciones del alumnado; trabajo cooperativo.		
Recursos		
Personales: profesor, profesor acompañante, alumnos. Materiales: material para anotaciones (bloc, lápiz), fichas impresas, dispositivo para tomar fotografías (cámara de fotos, smartphone), calzado cómodo para caminar.		
Interdisciplinariedad		
Lengua Castellana Lengua Gallega Geografía e Historia Valores Éticos		
Evaluación		
Tipo: Evaluación docente (de grupo) Instrumento: Rúbrica de heteroevaluación		

Elaboración propia, 2018.

Tabla 11. Actividad 3

Actividad 3. ¡Manos a la obra!		
Sinopsis		
<p>Tras el trabajo de campo realizado en la visita didáctica, se pondrá sobre la mesa toda la información recabada para extraer conclusiones y proponer mejoras. Además, se elaborarán paneles de presentación del proyecto, lo que acercará a los alumnos al mundo profesional experimentando la forma de hacer de los urbanistas.</p>		
Objetivos		
<p>d) Manejar los materiales y herramientas propias de la disciplina urbanística para generar producciones artísticas colectivas, empleando diferentes técnicas y haciendo uso de las nuevas tecnologías.</p> <p>e) Descubrir el proceso de la creación colectiva del barrio a través del trabajo cooperativo y la elaboración de propuestas urbanas sostenibles en equipo.</p> <p>f) Conocer, valorar y respetar aspectos urbanos básicos de la cultura gallega y comprender la problemática que afecta al bienestar y al desarrollo de la comunidad.</p>		
Contenidos		
<p>C.3. Fases del proceso de diseño. Secuenciación y elaboración de proyectos urbanos de forma cooperativa.</p> <p>C.4. Informática al servicio de los proyectos de diseño urbano.</p>		
Duración	Desarrollo de la actividad	Competencias clave
100 min		
5 min	<p>En esta primera parte de la actividad, cada grupo pondrá en común toda la información recabada durante la visita didáctica. Además, se descargarán en los ordenadores las fotografías realizadas. Con toda la información sobre la mesa, y como hacen los verdaderos urbanistas, se procederá a organizar la información y extraer conclusiones.</p>	CEC
40 min	<p>Cada grupo identificará los aspectos positivos y negativos de los elementos que les ha tocado analizar (calles, plazas, jardines, viviendas y equipamientos) a partir de la información extraída de la visita.</p> <p>A continuación, a través de un <i>brainstorming</i> grupal se lanzarán ideas para poder producir mejoras en dichos elementos y contribuir al proceso de creación colectiva de ciudad.</p> <p>Para ilustrar las mejoras, se deberán reinterpretar gráficamente los elementos urbanos en cuestión a partir</p>	CSC SIE CD CCL

Actividad 3. ¡Manos a la obra!	
	de dibujos, pudiendo utilizar diferentes técnicas gráficas, plásticas y tecnológicas.
40 min	Una vez organizada toda la información y planificadas las mejoras, cada grupo elaborará un panel resumen que contenga las ideas clave del trabajo realizado. Se adjuntarán los documentos gráficos, dibujos y selfies. (Todos los documentos gráficos producidos a mano se escanearán antes de pegar el panel y se guardarán en una carpeta en el ordenador para posteriores trabajos).
15 min	Para finalizar la sesión, se realizará una exposición donde cada uno de los grupos explicará a los demás compañeros su trabajo final. Además, se buscará un lugar en el espacio común del centro para exponer los paneles de forma temporal una vez finalizada la unidad didáctica y que el resto de compañeros de otros cursos conozcan el proyecto de diseño urbano.
Metodología: Trabajo en grupos cooperativos.	
Recursos Personales: profesor, alumnos. Materiales: material escolar, papel reciclado, cartulina, cartón pluma tamaño A1. Informáticos: ordenadores conectados a internet, impresora, escáner.	
Interdisciplinariedad Lengua Castellana Lengua Gallega	
Evaluación Tipo: Evaluación docente (de grupo). Instrumento: Rúbrica de heteroevaluación	

Elaboración propia, 2018.

Tabla 12. Actividad 4

Actividad 4. Queremos hablar de ciudad.		
Sinopsis		
<p>Una vez analizada en profundidad la problemática del barrio y propuestas una serie de mejoras de forma colectiva, sería muy interesante presentarlas ante diferentes agentes escolares y municipales. Para ello, se preparará una sesión expositiva para intentar presentarla ante otros compañeros y a las autoridades competentes en materia de urbanismo del barrio.</p>		
Objetivos		
<p>d) Manejar los materiales y herramientas propias de la disciplina urbanística para generar producciones artísticas colectivas, empleando diferentes técnicas y haciendo uso de las nuevas tecnologías.</p> <p>e) Descubrir el proceso de la creación colectiva del barrio a través del trabajo cooperativo y la elaboración de propuestas urbanas sostenibles en equipo.</p> <p>f) Conocer, valorar y respetar aspectos urbanos básicos de la cultura gallega y comprender la problemática que afecta al bienestar y al desarrollo de la comunidad.</p>		
Contenidos		
<p>C.3. Fases del proceso de diseño. Secuenciación y elaboración de proyectos urbanos de forma cooperativa.</p> <p>C.4. Informática al servicio de los proyectos de diseño urbano.</p> <p>C.5. Presentación gráfica y exposición de un proyecto urbanístico.</p>		
Duración	Desarrollo de la actividad	Competencias clave
50 min		
15 min	<p>Se recuperará el panel de la actividad anterior para diseñar la exposición en grupo. Durante este tiempo cada grupo debatirá acerca de lo que va a explicar en su tiempo de exposición de 6 minutos, planificando los turnos de palabra de cada uno de los miembros del equipo. En la exposición se deben tratar los elementos más relevantes reflejados en el panel, incidiendo en los aspectos positivos, los aspectos negativos y las posibilidades de mejora de cada elemento estudiado. Además, se podrá preparar algún material digitalizado en la actividad anterior para proyectar, como por ejemplo los selfies tomados en la visita. Durante este tiempo, el público invitado se irá acomodando en el salón de actos o aula habilitada con la ayuda del profesor de apoyo.</p>	<p>CEC</p> <p>CD</p> <p>SIE</p> <p>CPAA</p>

Actividad 4. Queremos hablar de ciudad.		
35 min	Se realizará la exposición destinando 30 minutos a la intervención de los grupos (6 minutos por cada grupo) y 5 minutos para reflexiones finales y preguntas.	
Metodología		
Trabajo cooperativo, exposición oral.		
Recursos		
Personales: profesor, profesor de apoyo, alumnos. Materiales: mural y materiales realizados en la actividad anterior Informáticos: ordenador, proyector Espaciales: aula de plástica, salón de actos o aula habilitada.		
Interdisciplinariedad		
Lengua Castellana Lengua Gallega Tecnologías de la Información y la Comunicación		
Evaluación		
Tipo: Coevaluación Instrumento: Rúbrica de coevaluación		

Elaboración propia, 2018.

Tabla 13. Actividad 5

Actividad 5. Guías locales.		
Sinopsis		
La mejor manera de afianzar los nuevos contenidos y poder transferirlos es explicárselos a otros. A través de la actividad 5, de ampliación, vamos a sintetizar la información que hemos aprendido en los ejercicios anteriores y vamos a hacer una visita guiada al barrio a los compañeros de cursos inferiores, para enseñarles las nociones básicas del urbanismo. Así, los alumnos serán los verdaderos guías locales del barrio.		
Objetivos		
a) Comprender el diseño urbano como disciplina y la ciudad como un lugar de aprendizaje en constante transformación. b) Conocer los conceptos generales de la disciplina urbanística y emplear adecuadamente la terminología específica de forma oral y escrita. f) Conocer, valorar y respetar aspectos urbanos básicos de la cultura gallega y comprender la problemática que afecta al bienestar y al desarrollo de la comunidad.		
Contenidos		
C.5. Presentación gráfica y exposición de un proyecto urbanístico.		
Duración	Desarrollo de la actividad	Competencias

Actividad 5. Guías locales.		
		clave
100 min		
35 min	Preparación y ensayo del discurso por parte del alumnado. Organización de los turnos de palabra y aspectos clave que se van a tratar.	
10 min	Salida del centro escolar al lugar de la visita.	CEC
45 min	Exposición activa por parte del alumnado de 4º de la ESO a los alumnos de cursos inferiores, introduciendo los conceptos básicos del urbanismo, explicando los elementos urbanos que han estudiado en las actividades anteriores y presentando las ventajas y problemática de los diferentes espacios que se van recorriendo.	CCL
10 min	Regreso al centro escolar.	CSC
Metodología		
Trabajo cooperativo, flipped classroom.		
Recursos		
Personales: profesor, alumnos, grupo de alumnos de cursos inferiores, profesorado de cursos inferiores.		
Materiales: murales elaborados en la actividad 3, material impreso.		
Interdisciplinariedad		
Lengua Castellana		
Lengua Gallega		
Geografía e Historia		
Valores Cívicos		
Evaluación		
Tipo: Autoevaluación		
Instrumento: Ficha de autoevaluación		

Elaboración propia, 2018.

3.8. Atención la diversidad

Las actividades se han diseñado para satisfacer los diferentes niveles de competencia y ritmos de aprendizaje del alumnado, trabajando desde lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto.

Para completar la atención a la diversidad y propiciar un ambiente inclusivo, las actividades se han organizado en grupos flexibles para trabajar de forma cooperativa. Así, se favorece al alumnado mejor capacitado a avanzar en el currículo ordinario y al alumnado con dificultades a progresar con la ayuda de sus compañeros. Además, el trabajo en grupos cooperativos favorecerá a desarrollar las capacidades cognitivas y sociales de todos los alumnos, y en especial, de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El docente, conociendo la realidad del aula, podrá formar los grupos atendiendo a las diferentes capacidades del alumnado, o modificarlos en un momento dado, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las actividades y una mayor participación en las mismas.

3.9. Evaluación de los estudiantes

Al finalizar cada actividad se realizará una evaluación de la misma para comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos y la adquisición de contenidos y competencias.

Para llevar a cabo esta tarea se diseñan unos instrumentos de evaluación que se fundamentan en los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje enunciados para cada actividad. A través del siguiente plan de evaluación se pretende vincular los procedimientos con los objetivos a alcanzar, y la forma de evaluar estos últimos.

Tabla 14. Plan de evaluación

Plan de evaluación	
1. Propósito de la evaluación.	Medir el progreso hacia una serie de objetivos de aprendizaje y adquisición de una serie de habilidades por parte de los alumnos. La evaluación será formativa, a lo largo de toda la unidad didáctica.

Plan de evaluación	
2. ¿En qué se basa la evaluación?	La evaluación se centrará en medir en los procesos y los resultados del aprendizaje
3. Escenarios de la evaluación.	La evaluación tendrá lugar generalmente en el aula y excepcionalmente fuera de ella, durante la visita didáctica.
4. Se evaluará:	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje académico - El pensamiento crítico - Las destrezas y competencias - La actitud y el comportamiento
5. Los procedimientos utilizados para evaluar serán:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones - Observación - Cuestionarios - Proyectos colectivos
6. Partes implicadas en la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos - Docentes

Elaboración propia, 2018.

De esta manera, los contenidos se van a valorar a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (de grupo). Para evaluar los contenidos conceptuales de las actividades 1 y 5, cada alumno valorará su propio aprendizaje a partir de una ficha de autoevaluación (Anexo A, Tablas 20 y 24). Así cada discente ganará en autonomía y será consciente de los conocimientos que ha adquirido con la actividad, así como de aquellos que necesita reforzar y ampliar.

Para evaluar los objetivos y contenidos de las actividades 2 y 3 se han diseñado sendas rúbricas de heteroevaluación de grupo (Anexo A, Tablas 21 y 22). A través de las rúbricas se obtendrán valoraciones objetivas del aprendizaje, la calidad del trabajo de los estudiantes y el funcionamiento cooperativo del grupo.

Para evaluar la actividad 4 se diseña una rúbrica de coevaluación (Anexo A, Tabla 23) con el objeto de que cada alumno pueda valorar el trabajo y la participación de sus compañeros dentro del grupo cooperativo.

Para evaluar la visita didáctica, el docente cubrirá durante la misma una hoja de observación (Anexo A, Tabla 25) anotando las intervenciones de los miembros del grupo y las aportaciones positivas y relevantes. Una vez cubierta esta hoja de observación se comentará con los alumnos para que ellos mismos extraigan una serie de objetivos a alcanzar.

A partir de estas evaluaciones, la calificación final se obtendrá de tal forma que la autoevaluación y coevaluación obtendrán el 20% de la puntuación respectivamente, la heteroevaluación comprenderá el 40% de la puntuación y el 20% restante se dedicará a la observación y el comportamiento.

Tabla 15. Calificación de la propuesta

Calificación de la propuesta			
Evaluación	Actividad	Instrumento de evaluación	Criterios de calificación
Autoevaluación	Actividad 1 Actividad 5	Ficha de autoevaluación	20%
Coevaluación	Actividad 4	Rúbrica de coevaluación	20%
Heteroevaluación	Actividad 2 Actividad 3	Rúbricas de heteroevaluación	40%
Observación	Salida didáctica	Hoja de observación	10%
Actitud y cumplimiento de la normativa			10%

Elaboración propia, 2018.

3.10. Evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta se va a llevar a cabo desde cuatro puntos de vista: la evaluación de la propia propuesta, la evaluación de la propuesta por parte del alumnado, la evaluación docente por parte del alumnado y la autoevaluación de la práctica docente.

En primer lugar, para evaluar la propia propuesta se incluye un análisis DAFO, teniendo en cuenta sus características internas (Debilidades, Fortalezas) y externas (Amenazas, Oportunidades), para propiciar la reflexión y conseguir llegar a la mejora.

Tabla 16. Análisis DAFO

Análisis DAFO		
	Fortalezas	Debilidades
Análisis interno	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de un tema poco explorado en la educación formal • Motivación del profesorado • Objetivos y contenidos contextualizados • Desarrollo de las siete competencias clave • Trabajo cooperativo del alumnado • Medidas para atención a la diversidad • Desarrollo de temas transversales: expresión oral y escrita, espíritu emprendedor. • Recurso poco costosos y accesibles a la mayoría de centros educativos • Escenarios de aprendizaje fuera del aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formación del profesorado • Tiempo ajustado para algunas de las actividades • Dificultad de organización a la hora de realizar las salidas del aula • Uso del aula de informática para la realización de una parte de las actividades • Cambio de mentalidad de los alumnos, ya que la mayoría de ejemplos que conocen del tema suelen ser erróneos • El docente como líder y guía de todo el proceso
Análisis externo	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo por parte del equipo docente. La propuesta puede continuar en otras materias como Geografía e Historia • Acogida por parte de las autoridades locales. La propuesta puede ser tenida en consideración para futuras actuaciones urbanas • Podría dar pie a actividades colaborativas con las 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desmotivación generalizada del alumnado de 4º de ESO • Alumnado poco acostumbrado a las situaciones de aprendizaje cooperativo. • Falta de continuación de la propuesta por la no existencia de un programa de formación docente.

	<p>asociaciones y colectivos del barrio, abriendo el centro al entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno conozca la problemática de su entorno urbano ayudará a que pueda transmitirla a su círculo más próximo y sensibilizar a la sociedad • Mejora en las relaciones entre alumnos y entre alumnado y docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios continuos en la legislación
--	---	---

Elaboración propia, 2018.

En segundo lugar, con objeto de conocer la opinión del alumnado acerca de la actividad y la metodología empleada por el profesor, se pedirá a los alumnos que completen, de forma individual y anónima, el cuestionario de evaluación de la propuesta aportado a continuación (Tabla 17). La evaluación de la propuesta por parte de los estudiantes se convertirá en un provechoso *feedback* para el docente, ya que se tendrá en cuenta la metodología empleada y el desarrollo de la misma.

Tabla 17. Cuestionario de evaluación de la propuesta para los alumnos

Cuestionario de evaluación de la propuesta para los alumnos				
Puntúa de 1 a 4 los siguientes títulos, considerando que: 1: Nada de acuerdo 2: Poco de acuerdo 3: De acuerdo 4: Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4
1. La propuesta me ha proporcionado una experiencia de aprendizaje valiosa y me ha aportado nuevos conocimientos				
2. He aprendido “haciendo”, en grupo y de forma individual				
3. He aprendido en diferentes escenarios, más allá del aula				

4. He trabajado en grupo de forma cooperativa (sumando capacidades)				
5. He tenido que resolver problemas para llevar a buen término las actividades				
6. Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de la propuesta				
7. He desarrollado mi creatividad al llevar a cabo las actividades de la propuesta				
8. He participado en la evaluación de mi propio aprendizaje a través de cuestionarios de autoevaluación y coevaluación				
9. He elaborado productos de forma digital para el desarrollo de las actividades				
10. He transmitido algo de lo aprendido a amigos y familiares				
¿Qué propondrías cambiar o mejorar de la propuesta?				
¿Prefieres esta forma de trabajar los contenidos en lugar de la clase magistral? ¿Por qué?				

Elaboración propia, 2018.

En tercer lugar, se solicitará a los alumnos que completen, de forma individual y anónima, el cuestionario de evaluación docente (Tabla 18) que evaluará el nivel de desempeño y actuación del profesor. Los resultados tanto de la evaluación de la propuesta como de la evaluación docente desembocarán en un proceso de reflexión y un plan de acción para actuar en consecuencia.

Tabla 18. Cuestionario de evaluación docente para los alumnos

Cuestionario de evaluación docente para los alumnos				
Puntúa de 1 a 4 los siguientes títulos, considerando que: 1: Nada de acuerdo 2: Poco de acuerdo 3: De acuerdo 4: Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4

1. El profesor se esfuerza por resolver las dificultades que tenemos los estudiantes en la material.				
2. Explica claramente las actividades, métodos y procedimientos para su realización.				
3. Los temas se desarrollan a un ritmo adecuado				
4. La materia me parece asequible				
5. Procura hacer interesante la asignatura				
6. Motiva a los alumnos para que participen activamente en el desarrollo de la clase				
7. Responde con precisión a las preguntas que se plantean en clase sobre conceptos de la asignatura				
8. Conozco los criterios y procedimientos de evaluación de esta materia				
9. La calificación final es fruto de los trabajos realizados a lo largo del curso				
10. En general, estoy satisfecho/a con la labor docente de este profesor/a.				
Observaciones:				

Elaboración propia, 2018.

Por último, para la autoevaluación del docente se utilizará una lista de control (Tabla 19) con una serie de indicadores a tener en cuenta en la planificación y puesta en marcha de la unidad didáctica. Esta lista servirá para valorar la efectividad de la actuación docente y sus habilidades antes y durante la intervención.

Tabla 19. Lista de control de habilidades docentes

Lista de control de habilidades docentes		
Planificación de la actividad docente	SI	NO
1. Planificación de la unidad didáctica atendiendo al currículo oficial		

2. Objetivos claros y definidos		
3. Contenidos planificados		
4. Contenidos vinculados a los conocimientos previos del alumnado		
5. Tareas planificadas atendiendo a las capacidades cognitivas del alumnado		
6. Relación entre las actividades planificadas y las competencias a desarrollar		
7. Previsión de la diversidad del alumnado		
8. Temporalización disponible		
9. Material adicional preparado en caso de imprevisto		
10. Elaboración de indicadores de logro de las actividades para informar al alumno		
Práctica docente en el aula	SI	NO
1. Los contenidos se han relacionado a los conocimientos previos del alumno		
2. Los recursos han sido adecuados		
3. Se ha facilitado el acceso a diferentes fuentes de información		
4. La temporalización se ha gestionado adecuadamente		
5. Las actividades se han adaptado a contextos reales		
6. Se han incorporado las TIC en el desarrollo de la tarea		
7. Se han potenciado las tareas a desarrollar de forma cooperativa		
8. Se ha dado la atención adecuada en función de las necesidades de cada alumno		
9. Se han guiado las situaciones de aprendizaje		
10. Se ha propiciado un buen clima de aula, respetuoso y motivador		

Elaboración propia, 2018.

4. Conclusiones

El objetivo general de este trabajo ha sido diseñar una propuesta de intervención educativa partiendo de la cognición situada para formar ciudadanos capaces de observar, comprender, respetar su entorno urbano y proponer mejoras de forma colectiva desde la asignatura de EPVA en el 4º curso de ESO.

Este objetivo general, que se basa en implicar a los estudiantes en la construcción del entorno en el que habitan, se ha alcanzado a lo largo del trabajo gracias a la puesta en práctica de los objetivos específicos, a través de las actividades de la propuesta.

El primer objetivo específico consistía en identificar la ciudad como escenario educativo y lugar de aprendizaje. Según lo expuesto por diferentes autores que se han analizado en un marco teórico, se concluía en lo necesario de un cambio en los escenarios educativos tradicionales, promoviendo las experiencias significativas fuera del aula. A través de la propuesta de intervención se ha considerado a la propia ciudad como un espacio de aprendizaje con identidad propia, capaz de relacionar lo educativo con lo urbano.

El segundo objetivo específico trataba de reconocer el entorno en el que se habita a través de la percepción, para conseguir formar ciudadanos observadores y críticos. Lo estudiado en el marco teórico nos orienta a la necesidad de aprender a leer la ciudad desde la experiencia perceptiva, identificando los propios sentimientos, emociones y sensaciones al interactuar con ella. Esta idea se ha llevado a cabo en las actividades de la propuesta de intervención, haciendo que los alumnos reflexionen entre lo que ven y lo que perciben del espacio en el que se encuentran, para posteriormente ser capaces de proponer mejoras que aumenten la calidad de dicha percepción.

El tercer objetivo específico trataba de analizar en un marco teórico el paseo como un vehículo para la reflexión partiendo de las prácticas de la escuela peripatética y sus experiencias posteriores. El marco teórico apuntaba que el acto de pasear fomenta la observación, la creatividad y el espíritu crítico. A través de la propuesta de intervención se ha empleado el paseo como un recurso para vincular el lugar con el alumnado, los conocimientos y las experiencias.

El cuarto objetivo específico trataba de explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación del alumnado a través de la cognición situada y el trabajo cooperativo. La cognición situada concluía en la necesidad de participación en prácticas educativas significativas y la construcción del conocimiento a partir de la experiencia y la solución de problemas en escenarios reales. Este objetivo se ha logrado al enfrentar a los alumnos a una problemática auténtica dentro de su comunidad.

Por otro lado, tras lo estudiado en el marco teórico, se concluía la necesidad de trabajar de forma cooperativa para favorecer la construcción de aprendizajes y el intercambio de ideas, lo cual se ha llevado a cabo en las actividades de la propuesta de intervención, que se han realizado trabajando en grupos cooperativos flexibles.

Por tanto, por medio del logro de cada uno de los objetivos específicos se puede determinar que se ha alcanzado de manera adecuada el objetivo general.

5. Limitaciones y prospectiva

Durante el desarrollo de la presente propuesta de intervención se ha detectado una limitación principal. La bibliografía referente a la enseñanza de aspectos urbanos en niveles escolares es limitada. La gran mayoría de textos y líneas de investigación están enfocadas a la enseñanza del urbanismo en niveles universitarios. Por ese motivo, se ha tenido que completar la búsqueda de información de este tema con fuentes extraídas de Internet.

No obstante, además de esta limitación surgen una serie de líneas de trabajo futuras que podrían extender el valor educativo del trabajo.

A partir de la propuesta de intervención, se podría profundizar en el concepto de Patrimonio Cultural desde un enfoque interdisciplinar en colaboración con la asignatura de Geografía e Historia. Sería muy interesante realizar sesiones conjuntas que ayudasen a enriquecer los contenidos, trabajando el significado del entorno urbano desde la perspectiva histórica y patrimonial.

Del mismo modo, la propuesta de intervención podría evolucionar hacia un enfoque transdisciplinar, ya que el estudio del urbanismo podría ser tratado desde una perspectiva globalizadora, partiendo de los contenidos correspondientes a diferentes asignaturas (EPVA, Geografía e Historia, Tecnología, Ciencias Sociales, Literatura...) y trascendiendo de ellas para desembocar en una propuesta educativa común.

Finalmente, la propuesta podría dar lugar a un proyecto colaborativo con asociaciones locales (artistas, artesanos, vecinos, escuelas municipales, asociación de mayores) en los espacios del barrio. De este modo, partiendo del estudio del urbanismo local se llegaría a desarrollar un ejercicio de convivencia ciudadana.

6. Referencias Bibliográficas

Álvarez Jiménez, J. M. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *CSIF*, (28). Recuperado de <https://bit.ly/2sFMTs7>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2004). Carta de ciudades educadoras, 1–8. Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de <https://bit.ly/2zmBpxV>

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 57-75.

Briceño Ávila, M., y Gil Scheuren, B. (2005). Ciudad, imagen y percepción. *Revista Geográfica Venezolana*, 46(1), 11–33.

Cabezudo, A. (2017). Pedagogía urbana y otras claves para comprender qué es una ciudad educadora. Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de <https://bit.ly/2OKpdg1>

Calvino, I. (1995). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.

Corvo Ponce, J. (2013). *Walking art: Práctica, experiencia y proceso generadores de paisaje y pensamiento*. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/135058>

De Benito, A. (2014). *Jugar: hacer nuestra la ciudad*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2018 de <http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=23177>

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de

Galicia, *Diario Oficial de Galicia*, 29 de junio de 2015, núm. 120. Disponible en <https://bit.ly/2rtiIEa>

Del Pozo Andrés, M. del M. (1993). Utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931). *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, (12), 149-184. Recuperado de <https://bit.ly/2rre3Ti>

Derry, S., Levin, J. y Schable, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 51-57. Recuperado de <https://bit.ly/2BZBt8x>

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Deu Ferrer, M. (Director). (2013). Urbanins Ciutat. [Video]. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2HocWZT8gOA>

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <https://bit.ly/2lljO3h>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2^a ed.). México: McGraw Hill.

Estanislao, R., Aquilué, I., & Gomes, R. (2016). Caminar la ciudad: Barcelona como experiencia de innovación docente. *Editorial Universitaria Politécnica de Valencia*, 379-386. Recuperado de <https://bit.ly/2yA4KEP>

Fernández, B. (2016). Bocetos de Kevin Lynch. Recuperado el 21 de noviembre de 2018 de <https://bit.ly/2PfKnQU>

García-Doménech, S. (2013). Percepcion social y estetica del espacio publico urbano en la sociedad contemporanea Social. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 26, 165-182. Recuperado de <https://doi.org/10.5209>

García, F. F., y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales*, XII(270 (122)). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>

González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educacion*, 350, 57–78. Recuperado de <https://bit.ly/2UshJN5>

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos aires: Paidós.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2004). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. España: Innovación Educativa.

Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos*, (29), 127–142. Recuperado de <https://bit.ly/2zYkNgr>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106. Disponible en <https://bit.ly/1uM50pb>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

López Rodríguez, S. (2003). Percepción y creación de la ciudad. Método simbólico-semiótico del ciudadano para una recreación de la realidad urbana. *Gazeta de Antropología*, 19, 1–5. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7332>

Lynch, K. (1974). *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires: Infinito.

McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin.

Marsh, L. (2012). Hamish Fulton: Walk. Recuperado el 21 de noviembre de 2018 de <https://bit.ly/2DBcjyk>

Melero, M.A.; Fernández, P. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Novak, J., Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Pallasmaa, J. (2001). Hapticidad y tiempo. Notas acerca de la arquitectura frágil. *Pasajes. Arquitectura y Crítica*, 30, 34-38.

Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 63-76. Recuperado de <https://bit.ly/2OmN6hI>

Precedo, A., Míguez, A., & Fernandez, M. I. (2008). Galicia: El tránsito hacia una sociedad urbana en el contexto de la Unión Europea. *Revista Galega de Economía*, 17 (núm.extraord). Recuperado de <https://bit.ly/2JVfCS6>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Serra, M. S., y Ríos, G. A. (2015). Las Ciudades Como Territorio De La Educación Integral. *Educação Em Revista*, 31(4), 121-134. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0102-4698151372>

Serrano, F. J. (2017). Una aproximación al caminar como experiencia estética en la academia. *Arte Y Movimiento*, (17), 23-32. Recuperado de <https://bit.ly/2QI9xOH>

Trilla Bernet, J. (1997). La educación y la ciudad. *Educación Y Ciudad*, (2), 6-19.

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: La ciudad de los niños. *Revista de Educacion*, (número extraordinario), 147-168. Recuperado de <https://bit.ly/2REB3Kg>

Universidad Pontificia de Salamanca. (s.f.). La escuela de aristóteles. Recuperado el 21 de noviembre de 20AS18 de <https://bit.ly/2PEPC3r>

Vázquez, F. (2017). Educar en urbanismo y con urbanismo en la escuela Baloo de Montbau. Recuperado el 27 de octubre de 2018 de <https://bit.ly/2z9ujfd>

7. Anexos

Anexo A. Instrumentos de evaluación de las actividades.

Tabla 20. Ficha de autoevaluación. Actividad 1

Ficha de Autoevaluación. Actividad 1	
Puntúa de 1 a 4 los siguientes títulos, considerando que:	
1: Nada de acuerdo 2: Poco de acuerdo 3: De acuerdo 4: Totalmente de acuerdo	
1. Comprendes el significado del concepto urbanismo	
2. Puedes definir el término diseño urbano poniendo ejemplos	
3. Analizas la importancia que tiene el diseño urbano y el impacto en la sociedad	
4. Conoces lo que son los espacios públicos y puedes poner ejemplos	
5. Conoces lo que son los espacios privados y puedes poner ejemplos	
6. Conoces lo que son los espacios verdes y puedes poner ejemplos	
7. Conoces lo que son los equipamientos y puedes poner ejemplos	
8. Puedes enumerar los principales elementos urbanísticos de tu barrio	
9. Sabes representar gráficamente el espacio urbano	
10. Tienes capacidad para profundizar en la información que desconoces	
Puntuación obtenida:	

Elaboración propia, 2018.

Tabla 21. Rúbrica de heteroevaluación. Actividad 2

Rúbrica de heteroevaluación (de grupo). Actividad 2.				
Evaluación del desempeño del grupo nº:				
Indicador	Suspensión (1-4)	Aprobado (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Empleo de la terminología urbanística	No conoce los conceptos del diseño urbano.	Conoce pero no utiliza los conceptos del diseño urbano.	Conoce y utiliza ocasionalmente los conceptos del diseño urbano.	Conoce y utiliza con propiedad los conceptos del diseño urbano
Comprensión de la percepción en el diseño urbano	No comprende la importancia de la percepción en el diseño urbano	Comprende con dificultad la importancia de la percepción en el diseño urbano	Comprende de forma correcta la importancia de la percepción en el diseño urbano	Comprende con claridad la importancia de la percepción en el diseño urbano y pone ejemplos
Producción de material solicitado	No se implica en la obtención de los materiales solicitados	Se implica poco en la obtención de los materiales solicitados	Se implica bastante en la obtención de los materiales solicitados	Es muy responsable con entrega de los materiales solicitados
Empleo de las TIC	No utiliza las TIC para llevar a cabo la tarea	Utiliza con dificultad las TIC para llevar a cabo la tarea	Utiliza correctamente las TIC para llevar a cabo la tarea	Utiliza de forma rápida y eficaz las TIC para el desarrollo de la tarea
Trabajo de forma eficaz	El grupo no trabajó de forma eficaz	El grupo necesitó ayuda para trabajar de forma eficaz	El grupo trabajó de forma eficaz	El grupo trabajó de forma muy eficaz
Explicación de lo aprendido	Ningún miembro del grupo explicó a otros lo que	Algunos miembros del grupo explicaron	La mayoría de miembros del grupo explicaron a	Todos los miembros del grupo explicaron a

Rúbrica de heteroevaluación (de grupo). Actividad 2.				
	estaban aprendiendo	otros lo que estaban aprendiendo	otros lo que estaban aprendiendo	otros lo que estaban aprendiendo
Colaboración con otros grupos	El grupo no colaboró con otros grupos	El grupo colaboró con otros grupos en pocas ocasiones	El grupo colaboró con otros grupos	El grupo colaboró bastantes veces con otros grupos
Observaciones				

Elaboración propia, 2018.

Tabla 22. Rúbrica de heteroevaluación. Actividad 3

Rúbrica de heteroevaluación (de grupo). Actividad 3.				
Evaluación del desempeño del grupo nº:				
Indicador	Suspensión (1-4)	Aprobado (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Planificación del proyecto urbano	No se implica en la planificación del proyecto urbano	Se implica poco en la del proyecto urbano	Se implica bastante en la planificación del proyecto urbano	Es consciente y responsable con la planificación del proyecto urbano
Aportación de soluciones creativas	Ningún miembro del grupo aporta soluciones creativas	Pocos miembros del grupo aportan soluciones creativas	Algunos miembros del grupo aportan soluciones creativas	Todos los miembros del grupo aportan soluciones creativas
Representación gráfica	No muestra interés por la claridad en las representaciones gráficas	Tiene dificultad para representar gráficamente de forma clara	Muestra interés por representar gráficamente de forma clara	Representa de forma clara y ordenada
Empleo de las TIC	No se utilizan las TIC para llevar a cabo la	Se utilizan poco las TIC para llevar a cabo la	Se utilizan correctamente las TIC para	Se utilizan de forma rápida y eficaz las TIC

Rúbrica de heteroevaluación (de grupo). Actividad 3.				
	tarea	tarea	llevar a cabo la tarea	para el desarrollo de la tarea
Presentación del trabajo	El grupo no presenta el de forma conjunta	El grupo presenta con dificultad el trabajo de forma conjunta	El grupo presenta adecuadamente el trabajo de forma conjunta	El grupo presenta de manera muy correcta el trabajo de forma conjunta
Responsabilidad compartida	La responsabilidad recae sobre una sola persona	La responsabilidad es compartida por la mitad de los miembros del grupo	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad de la tarea	Todos comparten por igual la responsabilidad de la tarea
Trabajo cooperativo	El grupo no trabaja de forma cooperativa	El grupo necesitó ayuda para trabajar de forma cooperativa	El grupo trabajó de forma cooperativa	El grupo trabajó de forma cooperativa y eficaz
Observaciones				

Elaboración propia, 2018.

Tabla 23. Rúbrica de coevaluación. Actividad 4

Rúbrica de coevaluación. Actividad 4.				
Puntúa de 1 a 4 los siguientes títulos, considerando que:				
1: Nada de acuerdo 2: Poco de acuerdo 3: De acuerdo 4: Totalmente de acuerdo				
		Nombre de los miembros del grupo		

Participa y acepta el reparto de las tareas dentro del grupo				
Realiza correctamente la parte que se la ha asignado y es responsable con su parte del trabajo				
Participa en las discusiones del grupo y hace comentarios constructivos				
Acepta los comentarios constructivos hacia su trabajo				
Propone ideas creativas y solución a los problemas				
Ayuda al resto de miembros del grupo cuando tienen una dificultad				
Se preocupa de sacar adelante un trabajo bien hecho				
Valoración del trabajo	<p>¿Cuáles de mis acciones han ayudado a mis compañeros a aprender?</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>Otros aspectos que podría realizar para ser un mejor compañero:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>			

Elaboración propia, 2018.

Tabla 24. Ficha de autoevaluación. Actividad 5

Ficha de autoevaluación. Actividad 5				
Puntúa de 1 a 4 los siguientes títulos, considerando que:				
1: Nada de acuerdo 2: Poco de acuerdo 3: De acuerdo 4: Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4
1. Has comprendido la temática a trabajar				
2. Has trabajado de forma cooperativa con tus compañeros para preparar la exposición				
3. Has aportado ideas y opiniones				
4. Has escuchado atentamente a los demás				
5. Has empleado correctamente la terminología del diseño urbano				
6. Has animado a los demás a participar				
7. Has sabido transmitir con éxito todo lo aprendido en las actividades previas				
8. Has contribuido a mantener un buen clima de trabajo con tus compañeros				
9. Has colaborado con aquellos compañeros que necesitaban más ayuda				
10. Has contribuido al esfuerzo colectivo				
¿Qué actos específicos realizarías la próxima vez para mejorar el proceso?				

Elaboración propia, 2018.

Tabla 25. Hoja de observación. Visita didáctica

Hoja de observación. Visita didáctica.						
Grupo:						
Poner un punto por cada intervención del alumno. Incluir las aportaciones positivas y relevantes. Para obtener la puntuación final sumar filas y columnas.						
	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Total
Atiende a las explicaciones del guía y de sus compañeros						
Muestra una actitud activa durante la visita						
Participa para que la visita sea enriquecedora						
Se expresa de forma correcta aportando información relevante						
Tiene un buen comportamiento durante la salida del centro y no entorpece el desarrollo de la actividad						
Total						

Elaboración propia, 2018.

Anexo B. Material para la realización de las actividades diseñadas



Figura 11. Diapositiva 1 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)

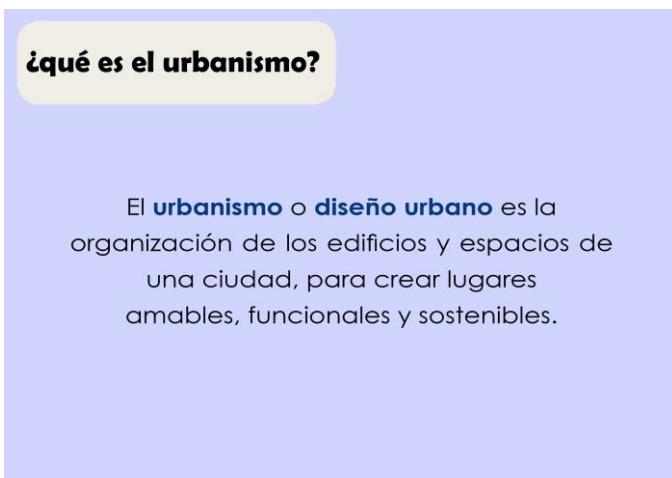


Figura 12. Diapositiva 2 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)

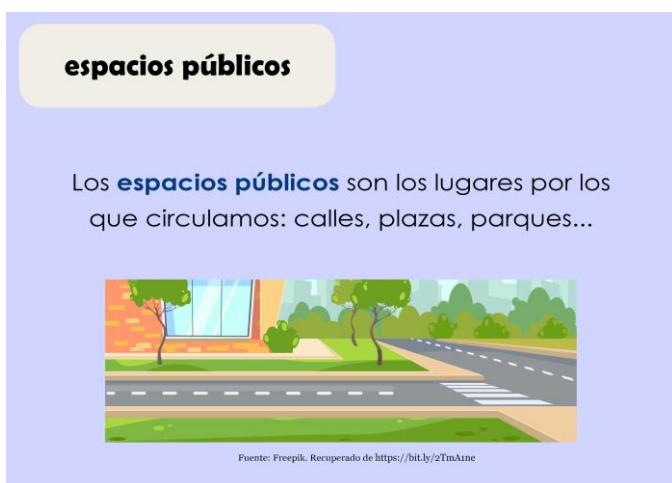


Figura 13. Diapositiva 3 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)



Figura 14. Diapositiva 4 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)



Figura 15. Diapositiva 5 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)



Figura 16. Diapositiva 6 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)



Figura 17. Diapositiva 7 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)



Figura 18. Diapositiva 8 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)



Figura 19. Diapositiva 9 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)



Figura 20. Diapositiva 10 actividad 1. (Elaboración propia, 2018)



Figura 21. Plano actividad 2. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO “CALLES”

1. Coloread de un mismo color todas las calles del plano del casco histórico. Si tienes dudas, debes apoyarte en la herramienta Google Maps y el visor Street View.

2. Realizad una búsqueda en Google para encontrar alguna foto antigua en la que se vea alguna de las calle en las que estáis trabajando. Enumera las diferencias con la imagen actual de la calle y las actividades que en ella se realizan. ¿Cuál preferís y por qué?

3. Ha llegado el momento de realizar una visita virtual por las calles del casco histórico con la herramienta Google Street View. A la vez, vamos a ir analizando y cubriendo los siguientes puntos:

¿Hay calles peatonales? ¿Predomina el espacio para los peatones o para los coches?	
¿Existen zonas de aparcamiento?	
Elige una calle y mide su ancho y su largo. Mide el ancho de las aceras.	
¿Qué altura tienen los edificios de la calle que has elegido? ¿Crees que son demasiado altos?	
¿Qué actividades se realizan en ella? La gente camina rápido, se para a conversar, etc.	
¿Hay algún hito o monumento?	
¿De qué material es la calle? ¿Existe vegetación?	
¿Cómo podrías mejorar esa calle?	

4. Citad cinco adjetivos para resumir cómo son las calles del casco histórico que habéis analizado.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

5. Con toda la información anterior, redactad un pequeño fragmento que resuma cómo son las calles del casco histórico para contar a vuestros compañeros.

Figura 22. Ficha 1 actividad 3. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO “PLAZAS”

1. Coloread de un mismo color todas las plazas del plano del casco histórico. Si tienes dudas, debes apoyarte en la herramienta Google Maps y el visor Street View.

2. Realizad una búsqueda en Google para encontrar alguna foto antigua en la que se vea alguna de las plazas en las que estáis trabajando. Enumera las diferencias con la imagen actual de la plaza. ¿Cuál preferís y por qué? ¿Qué actividades han cambiado?

3. Ha llegado el momento de realizar una visita virtual por las plazas del casco histórico con la herramienta Google Street View. A la vez, vamos a ir analizando y cubriendo los siguientes puntos:

¿Son plazas peatonales o predomina el espacio para los coches?	
¿Cómo se comporta la gente en las plazas? Se detienen a conversar, a descansar, los niños juegan, etc.	
Elige una plaza y mide sus dimensiones. Compárala con las dimensiones de un campo de fútbol.	
¿Qué altura tienen los edificios de la plaza que has elegido? ¿Crees que son demasiado altos?	
¿Existe algún hito o monumento en la plaza?	
¿De qué material es la calle? ¿Existe vegetación?	
¿Cómo podrías mejorar esa plaza?	

4. Citad cinco adjetivos para resumir cómo son las plazas del casco histórico que habéis analizado.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

5. Con toda la información anterior, redactad un pequeño fragmento que describa cómo son las plazas del casco histórico para contar a vuestros compañeros.

Figura 23. Ficha 2 actividad 3. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO “ESPACIOS VERDES”

1. Coloread de un mismo color todos los espacios verdes, parques y jardines del plano del casco histórico. Si tienes dudas, debes apoyarte en la herramienta Google Maps y el visor Street View.

2. Realizad una búsqueda en Google para encontrar alguna foto antigua en la que se vea alguno de los parques o jardines sobre los que estáis trabajando. Enumera las diferencias con la imagen antigua con la actual. ¿Cuál preferís y por qué? ¿Qué actividades han cambiado?

3. Ha llegado el momento de realizar una visita virtual por los espacios verdes del casco histórico con la herramienta Google Street View. A la vez, vamos a ir analizando y cubriendo los siguientes puntos:

¿Son espacios peatonales?	
¿Pueden pasar los coches? ¿Hay carril bici? ¿Existen zonas de aparcamiento próximas?	
Elige un espacio verde y mide sus dimensiones	
¿Qué tipo de actividades se desarrollan en los espacios verdes?	
¿Existen zonas de estar con bancos?	
¿De qué materiales consiste el espacio verde?	
¿Qué tipo de vegetación existe?	
¿Cómo podrías mejorar esa espacio?	

4. Citad cinco adjetivos para resumir cómo son los espacios verdes del casco histórico que habéis analizado.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

5. Con toda la información anterior, redactad un pequeño fragmento que describa cómo son los espacios verdes del casco histórico para contar a vuestros compañeros.

Figura 24. Ficha 3 actividad 3. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO “VIVIENDAS”

1. Coloread de un mismo color todas las manzanas de viviendas del plano del casco histórico. Si tienes dudas, debes apoyarte en la herramienta Google Maps y el visor Street View.

2. Realizad una búsqueda en Google para encontrar alguna foto antigua en la que se vea la tipología de viviendas que había antes en los lugares en que estáis trabajando. Enumera las diferencias con la imagen antigua con la actual. ¿Cuál preferís y por qué?

3. Ha llegado el momento de realizar una visita virtual por las viviendas del casco histórico con la herramienta Google Street View. A la vez, vamos a ir analizando y cubriendo los siguientes puntos:

¿Cuántas tipologías de vivienda diferentes hay?	
¿Qué número de plantas general tienen las viviendas?	
Toma dimensiones en planta de una vivienda tipo del casco histórico.	
¿percibes viviendas en abandonadas, en mal estado o ruinosas?	
¿De qué materiales son las viviendas?	
¿De qué colores son las viviendas en el casco histórico?	
¿Cómo podrías mejorar el conjunto de viviendas del casco histórico?	

4. Citad cinco adjetivos para resumir cómo son las viviendas del casco histórico que habéis analizado.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

5. Con toda la información anterior redactad un pequeño fragmento que describa cómo son las viviendas del casco histórico para contar a vuestros compañeros.

Figura 25. Ficha 4 actividad 3. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO “EQUIPAMIENTOS”

1. Coloread de un mismo color todas los equipamientos del plano del casco histórico. Si tienes dudas, debes apoyarte en la herramienta Google Maps y el visor Street View.

2. Realizad una búsqueda en Google para encontrar alguna foto antigua en la que se vea algún equipamiento del área que estás trabajando. Enumera las diferencias con la imagen antigua con la actual. ¿Cuál preferís y por qué?

3. Ha llegado el momento de realizar una visita virtual por los equipamientos del casco histórico con la herramienta Google Street View. A la vez, vamos a ir analizando y cubriendo los siguientes puntos:

¿Qué diferentes equipamientos existen hay? Biblioteca, mercado, etc.	
¿Qué número de plantas general tienen los equipamientos?	
Toma dimensiones en planta de un equipamiento del casco histórico.	
¿Están bien conservados los equipamientos?	
¿De qué materiales son los equipamientos?	
¿Qué actividades se desarrollan en esos equipamientos?	
¿Cómo podrías mejorar los equipamientos del casco histórico?	

4. Citad cinco adjetivos para resumir cómo son los equipamientos del casco histórico que habéis analizado.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

5. Con toda la información anterior redactad un pequeño fragmento que describa cómo son los equipamientos del casco histórico para contar a vuestros compañeros.

Figura 26. Ficha 5 actividad 3. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO “CALLE” VISITA DIDÁCTICA

1. Anotaciones y dibujos del grupo durante la visita. Reflejad los elementos que consideréis más importantes.

2. ¿En qué calles os habéis sentido mejor y cuál creéis que es el motivo?

3. ¿En qué calles os habéis sentido peor y cuál creéis que es el motivo? ¿Qué influencia tiene el tráfico rodado?

4. ¿Podrías proponer mejoras y/o nuevas actividades para las calles que habéis visitado?

Figura 27. Ficha 1 visita didáctica. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO “PLAZAS” VISITA DIDÁCTICA

1. Anotaciones y dibujos del grupo durante la visita. Reflejad los elementos que consideréis más importantes.
2. ¿En qué plazas os habéis sentido mejor y cual creéis que es el motivo? ¿Qué elementos creéis que hacen agradables esas plazas?
3. ¿En qué plazas os habéis sentido peor y cual creéis que es el motivo?
4. ¿Podríais proponer mejoras y/o nuevas actividades para las plazas que habéis visitado?

Figura 28. Ficha 2 visita didáctica. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO “ESPACIOS VERDES” VISITA DIDÁCTICA

1. Anotaciones y dibujos del grupo durante la visita. Reflejad los elementos que consideréis más importantes.
2. ¿En qué espacios verdes os habéis sentido mejor y cual creéis que es el motivo?
3. ¿En qué espacios verdes os habéis sentido peor y cual creéis que es el motivo?
4. ¿Podríais proponer mejoras y/o nuevas actividades para los espacios verdes que habéis visitado?

Figura 29. Ficha 3 visita didáctica. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO "VIVIENDAS" VISITA DIDÁCTICA

1. Anotaciones y dibujos del grupo durante la visita. Reflejad los elementos que consideréis más importantes.

2. ¿Qué viviendas os han impactado más y cual creéis que es el motivo?

3. ¿Qué viviendas os han decepcionado más y cual creéis que es el motivo? ¿Cuál es su estado de conservación?

4. ¿Podréis proponer mejoras y/o para las viviendas de las rutas que habéis visitado?

Figura 30. Ficha 4 visita didáctica. (Elaboración propia, 2018)

EQUIPO "EQUIPAMIENTOS" VISITA DIDÁCTICA

1. Anotaciones y dibujos del grupo durante la visita. Reflejad los elementos que consideréis más importantes.

2. ¿Qué equipamientos os han impactado más y cual creéis que es el motivo?

3. ¿Qué equipamientos os han decepcionado más y cual creéis que es el motivo? ¿Cuál es su estado de conservación?

4. ¿Podréis proponer mejoras y/o para los equipamientos de las rutas que habéis visitado?

Figura 31. Ficha 5 visita didáctica. (Elaboración propia, 2018)