

Eduardo Alberto Sánchez Ferrezuelo
sanchezferrezuelo@gmail.com

Tutor: Alfonso García de la Vega (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

Breve reseña curricular del autor

Licenciado en Historia (2009), Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (2010) y Máster en Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales (2011) por la Universidad Autónoma de Madrid.

Fecha de Recepción: 20 de octubre de 2010

Fecha de Aceptación: 20 de diciembre de 2010

1. Objetivos del trabajo.

La realización de itinerarios didácticos es un tema con enormes posibilidades, y más cuando es aplicado a un campo tan diverso como las Ciencias Sociales, por lo que el objetivo de este artículo es hacer una aproximación a esta herramienta desde una perspectiva innovadora e interdisciplinar.

En España es un ámbito que se ha trabajado desde hace más de un siglo. En cualquier estudio sobre itinerarios didácticos es imprescindible la referencia a la Institución Libre de Enseñanza, particularizando en la figura de Francisco Giner de los Ríos, que en sus postulados siempre fijó el trabajo de campo como una figura clave. Sin ir tan lejos, los objetivos de los artículos publicados en la última década que se han consultado van desde aspectos puramente científicos, como reconocer distintas morfologías geográficas (Alonso Otero, 2000), hasta otros de corte social, como el conocimiento del propio municipio en el que se vive (Martínez López y García Soriano, 2008).

De un modo o de otro, los itinerarios didácticos siempre son señalados como una herramienta poderosísima en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, pero más si cabe en lo relacionado con las Ciencias Sociales. En el caso de este artículo se ha centrado el interés en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, cursada por alumnos de entre 12 y 16 años.

2. Metodología.

Una primera premisa que hay que establecer a la hora de elaborar un itinerario didáctico es que este debe estar en perfecta armonía con la legislación que regula el medio en el que se va a llevar a cabo.

Revista Electrónica de Didácticas Específicas, n° 3, pp. vb-cv

Hay que tener muy claros los contenidos, los procedimientos y las actitudes que deben trabajar los alumnos que participen en el itinerario didáctico. Para ello hay que seleccionar bien el tema y desarrollar una serie de actividades previas y posteriores a la actividad, así como el propio trabajo de campo, que permitan convertir todo el proceso en una herramienta eficiente para con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

También hay que tener en cuenta, desde el punto de vista curricular, que un itinerario didáctico puede ser una herramienta fabulosa para la adquisición de competencias básicas. La versatilidad del medio ajeno al aula permite trabajar prácticamente la totalidad de dichas destrezas.

Es de importancia capital que todo itinerario plantee sus principios metodológicos desde el primer momento. Si estos no se hacen explícitos la herramienta pierde consistencia y cada actividad pasa a ser únicamente aplicable al grupo con el que se está trabajando en ese momento. Por otro lado, también debe haber una línea clara en cuanto a principios psicopedagógicos se refiere. En ese sentido, es fundamental que el itinerario didáctico pase por el tamiz del aprendizaje significativo. Esta propuesta ya no es tan novedosa como a fines del siglo pasado, pero aún así es claramente ilustradora de cómo se va a enfocar el itinerario didáctico. Si ya se ha dicho que debe estar presente un vínculo con el currículum, esa idea se desarrolla de cara a que también debe partirse de lo que sabe el alumno de cara a poder transformar su conocimiento (Martín y Solé, 2008).

Siguiendo con la línea del aprendizaje en el contexto escolar, es fundamental presentar los contenidos de tal manera que los alumnos puedan desempeñar un aprendizaje por descubrimiento. Esto, extrapolado al trabajo de campo, cambia la imagen tradicional de las “excursiones”, en las que el profesor ejercía de Cicerone, para dejar paso a una metodología mucho más dinámica y participativa.

Otro presupuesto psicopedagógico que hay que tener en cuenta es cómo el alumnado interioriza el conocimiento, como la información que se le está brindando pasa de ser cultura a ser conocimiento intrapersonal: es aquí donde entra el concepto de Vygotsky de zona de desarrollo próximo (Cubero y Luque, 2008). Según el psicólogo bielorruso, dicha zona es un sistema interactivo en el que un individuo, junto a su propia capacidad de aprendizaje, se relaciona con otras personas y con las herramientas propias de su cultura de cara a ampliar sus conocimientos y sus competencias. Ésta no es estática, por lo que en el marco de la enseñanza secundaria un itinerario didáctico puede ser una herramienta clave que permita ampliar sus horizontes.

A la hora de elaborar una metodología hay que tener en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar. La tradición académica de dividir los conocimientos tiene connotaciones positivas, pues permite una mayor especialización, pero una excesiva compartimentación desemboca en enseñanzas estériles e incomunicadas (Torres, 1994).

Revista Electrónica de Didácticas Específicas, n° 3, pp. vb-cv

Por eso, la interdisciplinariedad debe impregnar todo itinerario didáctico, siempre entendiendo por tal concepto una filosofía de trabajo a la hora de tratar de resolver un problema que es flexible, abierta y que necesariamente pasa por el trabajo en grupo.

En ese sentido, y cerrando ya los aspectos metodológicos, hay que señalar la dinámica de grupos. El proceso vinculado al itinerario didáctico luego se presentará dividido en actividades previas, trabajo de campo y actividades posteriores, en el que los alumnos trabajarán en grupo buscando un aprendizaje coherente para con todo lo anterior. Preferentemente serán grupos pequeños, tratando de que el alumnado se implique al máximo y evitar desigualdades en cuanto a carga de trabajo se refiere.

Por último, también es necesario hacer referencia a la evaluación de la participación del alumnado en las actividades fuera del aula. Que el método de trabajo sea distinto y que estar en un lugar no habitual genere una dinámica fuera de la rutina no es óbice para que los resultados sean evaluados a través de unos criterios claros y objetivos, tal y como marca la legislación vigente.

3. Propuestas innovadoras.

Para no caer en una excesiva abstracción, todo lo dicho anteriormente se ha puesto en práctica sobre un ejemplo concreto: la ciudad de Cuenca. Se ha elegido este núcleo de población por concentrar en su pequeño casco urbano todo tipo de elementos aprovechables desde un punto de vista didáctico: un trazado urbano con varios siglos de antigüedad, museos, elementos naturales accesibles... En ese sentido, el curso idóneo para desarrollar este itinerario es 2º de Educación Secundaria Obligatoria, en tanto que se trabajarían contenidos no solo de ese curso sino que se repasarían los del anterior.

Un itinerario didáctico es como un viaje: comienza cuando se prepara todo. Dicho de otro modo, para que se pueda cumplir con todos los presupuestos teóricos que se han desarrollado en el apartado anterior, es necesario desarrollar actividades previas y posteriores al propio trabajo de campo. En este artículo se proponen seis sesiones de actividades previas y tres de posteriores, además del propio día de trabajo de campo.

El hecho de que se hayan establecido seis sesiones previas (lo que en Educación Secundaria Obligatoria supone dos semanas) es consecuencia directa de querer aplicar al itinerario didáctico un matiz interdisciplinar que canalice una forma de aprendizaje significativo. Por eso, el trabajo previo es fundamental para innovar en estos sentidos.

¿Qué clase de actividades previas se pueden desarrollar? Cada itinerario debe tener sus propias actividades, pero todas se deben mover en el denominador común de tratar de que el alumno desarrolle las competencias básicas, razone y adquiera conocimientos que complementen o amplíen el temario relativo al curso en el que se esté trabajando. También hay que recordar que se parten de varios presupuestos ya mencionados, como

el aprendizaje por descubrimiento y la interdisciplinariedad, lo cual da claras pistas de hacia dónde deben enfocarse estas actividades.

En cuanto a la actividad fuera del aula propiamente dicha, lo primero que hay que realizar es una ardua planificación que sirva para que nada quede a la improvisación. Esto va desde trabajar aspectos logísticos -alquiler del autobús, precio, tiempo estimado del recorrido, paradas- hasta la preparación de un planning que estime como va a ser el trabajo de campo -hora de llegada, orden de las visitas, tiempos de receso-.

El itinerario por la ciudad de Cuenca servirá de base para una batería de actividades que desarrollarían los alumnos en el caso de una visita a dicho núcleo urbano. El recorrido tiene un marcado matiz turístico, puesto que la mayoría de los puntos de interés son los principales polos de turismo de la ciudad. Esto no debe sorprender en absoluto, pues es más que evidente que en el siglo XXI toda ciudad histórica está vinculada al turismo, y, de hecho, raro es el conjunto histórico-artístico que no ofrece itinerarios a sus visitantes con los principales ítems de la urbe (Domínguez, 2005).

Quizá, una buena alternativa para hacer una aproximación profunda a un núcleo urbano concreto sea proponer a los alumnos que tracen su propio itinerario didáctico, puesto que así tendrían que trabajar previamente para descubrir cuáles son los principales puntos de interés, establecer zonas con características propias, evaluar problemas del trazado urbano... Esta dinámica de trabajo se puede ampliar haciendo que los alumnos asuman el rol de guías turísticos (Coe y Smyth, 2010).

En cuanto a las actividades que realizar a pie de campo, como ya se ha dicho, la idea es que cada grupo de alumnos comparta con sus compañeros el trabajo que ha realizado en las actividades previas. Para eso se puede realizar un catálogo de puntos de interés en función de su vinculación con el currículum, y que cada uno de ellos sea trabajado por un grupo distinto.

La dinámica del trabajo de campo respondería a hacer un recorrido por los puntos de interés propuestos a través de las dos sesiones de trabajo. En cada ítem el grupo de alumnos correspondiente expondría las conclusiones de su trabajo, mientras que el resto tomaría las pertinentes notas para las actividades posteriores a esta sesión que se detallarán en el punto siguiente. El papel del docente será el de ir dirigiendo al grupo de un lugar a otro, complementar las explicaciones de los alumnos y velar por el correcto desarrollo de las actividades, dotando al proceso de un carácter relativamente autónomo.

De vuelta al aula, aún quedaría mucho trabajo relacionado con el itinerario didáctico. En este punto habría que definir dos roles: el individual y el grupal. Aunque en todo el trabajo se está apostando por una dinámica de trabajo colectivo, también es necesario definir objetivos individuales. Éstos se pueden cumplir a partir de la elaboración por

parte de cada estudiante de un pequeño cuaderno con lo que se ha trabajado en la sesión fuera del aula y con unas conclusiones generales.

En cuanto al trabajo grupal se refiere, en estas tres sesiones se deben consolidar los conocimientos adquiridos durante el trabajo de campo. Esto se puede hacer a través de varias maneras, siempre teniendo en cuenta el tipo de grupo con el que se está trabajando y lo satisfactorio que resultase el trabajo extraescolar.

En ese sentido, una buena propuesta de trabajo puede ser elaborar un pequeño museo en el aula con las principales conclusiones: crónicas de la excursión, fotografías, un resumen de lo que se ha hablado allí... Con el material elaborado se pueden hacer paneles que decoren el aula o que, incluso, sean expuestos en el hall del centro si éste tiene las infraestructuras adecuadas.

Otra posibilidad sería vincular el trabajo individual con el grupal, y que el mismo grupo de tres o cuatro alumnos que trabajó en las sesiones previas elabore su propio cuaderno con las exposiciones de sus compañeros y las vinculaciones de los temas concretos al ámbito general. Es importante que el trabajo sea en el aula y que haya debate e intercambio de ideas, pilares básicos del trabajo interdisciplinar.

4. Conclusiones.

Cuando era estudiante y llegaba el día de llevar a cabo un itinerario didáctico, lo que en realidad se hacía era una “excursión”, en la cual íbamos a visitar algún lugar significativo. En él el profesor o el guía hacían de Cicerone, los alumnos mirábamos y deseábamos que llegase la hora de la comida para poder disfrutar de la añorada libertad adolescente. Ni antes ni después, ni incluso durante, los alumnos teníamos que realizar más tarea que la de escuchar. En esa tesitura, el objetivo primordial de la actividad extraescolar parecía la convivencia, puesto que al menos desde el punto de vista educativo nuestra experiencia era baldía.

Desde el primer momento se ha concebido en este artículo que los itinerarios didácticos deben ser mucho más que una mera actividad en busca de mejorar la convivencia y tratar de captar la atención del alumnado por otros medios al margen del aula. Eso sí, no se debe despreciar tampoco este componente, puesto que la participación en las actividades previas, el trabajo colaborativo y la salida fuera del aula influyen de manera claramente positiva en el dominio afectivo de los alumnos, lo cual nunca puede ser considerada una sinergia negativa (Boyle y otros, 2007).

En definitiva, lo que se buscaba con este artículo era ofrecer una visión innovadora de cómo debe ser un itinerario didáctico relacionado con las Ciencias Sociales. El ejemplo de Cuenca ha sido el hilo conductor, pero a lo largo de estas páginas se ha intentado dar

las claves que permitan el desarrollo de diferentes itinerarios en base a la filosofía que se ha presentado.

5. Bibliografía

ALONSO OTERO, F. (2000). Trabajo de campo: visita al cañón del Río Lobos (Soria). En MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (dir), *Estudios sobre el paisaje* (pp. 357-368). Madrid: UAM – Fundación Duques de Soria.

BOYLE, A., CONCHIE, S., MAGUIRE, S., MARTIN, A., MILSOM, C., NASH, R., RAWLINSON, S., TURNER, A. y WURTHMANN, S. (2007). Fieldwork is Good: the Student Perception and the Affective Domain. *Journal of Geography in Higher Education*, 31, nº 2, 299-317.

COE, N. M. y SMYTH, F. M. (2010). Students as Tour Guides: Innovation in Fieldwork Assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 34, nº 1, 125-139.

CUBERO, R. y LUQUE, A. (2008). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En COLL, C., MARCHESI, Á. y PALACIOS, J., *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 137-155). Madrid: Alianza.

DOMÍNGUEZ SILVA, P. (2005). Vinculación de la ciudad histórico-turística de Puebla a través de itinerarios culturales. *Economía, Sociedad y Territorio*, 5, nº 19, 595-615.

MARTÍN, E. y SOLÉ, I. (2008). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En COLL, C., MARCHESI, Á. y PALACIOS, J., *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 89-114). Madrid: Alianza.

MARTÍNEZ LÓPEZ, F. J. y GARCÍA SORIANO, A. J. (2008). Itinerarios didácticos por Fuente Álamo (Murcia), una estrategia educativa de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 1, nº 1, 2-9.

TORRES, J. (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.