

EMOCIÓN, ORALIDAD E ITINERARIOS DIDÁCTICOS: UN ESTUDIO DE CASO EN EL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Carlos Fuertes Muñoz
carlos.fuertes@uv.es
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Recibido: 14 de abril de 2016
Aceptado: 17 de noviembre de 2016

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre diversas cuestiones relacionadas con el potencial educativo de los itinerarios didácticos, tales como la necesaria capacitación y motivación del futuro profesorado hacia este recurso didáctico, o como la utilidad de la educación emocional y de las fuentes orales a fin de que los itinerarios didácticos repercutan positivamente en los aprendizajes del alumnado y contribuyan a asentar una percepción crítica e integral del medio y el patrimonio. A tal fin, combinaremos la reflexión teórica con el análisis de ejemplos procedentes de una experiencia de innovación docente llevada a cabo durante varios años con estudiantes del cuarto año del Grado en Maestro de Educación Infantil.

Palabras clave: Itinerarios didácticos, Fuentes Orales, Educación Emocional, Formación del Profesorado, Didáctica de las Ciencias Sociales, Educación Infantil.

Abstract

This article is aimed to reflect on various issues related to the educational potential of educational itineraries, such as the need of training and motivation of future teachers towards this educational resource. It also reflects on the usefulness of emotional education and the oral sources to ensure that educational itineraries have a positive effect on student learning and encourage a critical and integral perception of the environment and heritage. With this objective, we combine theoretical reflection with analysis of examples from an innovative teaching experience carried out by the author with students of the fourth year of the Early Childhood Education Degree.

Keywords: Educational Itineraries; Oral Sources; Teacher Training; Emotional Education; Didactics of Social Sciences; Early Childhood Education.

1.- Introducción

En este trabajo pretendemos reflexionar sobre diversas cuestiones relacionadas con el potencial educativo de los itinerarios didácticos, tales como la necesaria capacitación y motivación del futuro profesorado hacia este recurso didáctico, o como la utilidad de la educación emocional y de las fuentes orales a fin de que los itinerarios didácticos repercutan positivamente en los aprendizajes del alumnado y contribuyan a asentar una percepción crítica e integral del medio y el patrimonio. En un primer apartado, de tipo teórico, reflexionaremos sobre las aportaciones educativas de los itinerarios didácticos, deteniéndonos particularmente en su valor para generar un aprendizaje integral y crítico del entorno mediante un protagonismo destacado del alumnado y el recurso a la educación emocional y los componentes lúdicos. Los siguientes tres apartados, en cambio, estarán dedicados al análisis de un estudio de caso llevado a cabo durante varios cursos en el Grado en Maestro de Educación Infantil, a través de cuyos ejemplos podremos reflexionar sobre dichas cuestiones. En el segundo apartado, presentaremos el contexto general de dicha experiencia, describiendo someramente las características de los participantes en el estudio, la metodología y los resultados obtenidos. En los apartados tercero y cuarto, describiremos varios ejemplos de actividades que, apoyándose en la educación emocional y haciendo un especial uso de las llamadas “fuentes orales”, han sido puestas en práctica en los itinerarios diseñados y ejecutados por parte de los estudiantes participantes en la mencionada experiencia.

2.- Itinerarios didácticos, aprendizaje integral del entorno y educación emocional

Las llamadas “salidas de campo” y los “itinerarios didácticos” ocupan en la historia de la educación un lugar destacado entre las estrategias docentes impulsadas por los movimientos pedagógicos más innovadores y críticos, tales como, en la España del último tercio del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, los krausistas y la *Institución Libre de Enseñanza*, quienes fomentaron las salidas a lugares tan dispares como bosques, fábricas o museos (Ortega Cantero, 2001). Estos movimientos contribuyeron a resaltar, así, cómo las salidas al entorno permiten aproximarse a la realidad social y natural de manera no exclusivamente teórica o mediada sino directa y experiencial, con las ventajas que eso supone a la hora de generar un aprendizaje significativo y también de fomentar la puesta en valor del entorno y del patrimonio. Sabemos, asimismo, que los itinerarios constituyen un estímulo motivador para los estudiantes, pues facilitan la conexión con sus conocimientos previos adquiridos fuera del aula, así como la introducción de actividades lúdicas y metodologías activas en la enseñanza, al tiempo que se benefician, sencillamente, de la ruptura de las rutinas del aula. Las salidas escolares favorecen, entre otras aportaciones, el tratamiento integrado de contenidos procedentes de diversos campos de conocimiento, en suma, la adopción de perspectivas interdisciplinares en la

aproximación al medio (García de la Vega, 2004; Souto, 2007; Sebastià y Blanes, 2010: 113-117; Morales, Caurín, Sendra y Parra, 2014).

Sin embargo, como ocurre con tantos otros recursos didácticos, a fin de aprovechar todas sus potencialidades, resulta necesario no solo salir del aula sino respetar una serie de premisas metodológicas en la planificación de salidas escolares, tal y como defienden especialistas en su utilización en los diversos niveles educativos, desde infantil hasta la enseñanza universitaria. Por encima de todo, debe evitarse concebir estas como una experiencia aislada del resto de actividades de aula, realizada en un día percibido fundamentalmente como una jornada festiva y de distracción. En claro contraste, se considera mucho más interesante incluir la realización de salidas dentro del marco de proyectos más amplios o unidades didácticas, llevando a cabo actividades de preparación de la salida y también actividades posteriores en las que se profundice y consolide lo tratado fuera del aula (Urones y Sánchez-Barbudo, 1997; Frieria, 2003; Sebastià y Blanes, 2010: 116-117; Molina Puche, 2011). Ahora bien, del mismo modo que para extraer toda la potencialidad de los itinerarios didácticos no basta con salir del aula, no basta tampoco con tener clara su integración con los contenidos tratados en el aula o su preparación y trabajo posterior, sino que es importante los modelos didácticos a partir de los cuales se pretende comprender el entorno y las finalidades que pretende otorgarse a dicha actividad (Morales, 2014: 612).

En particular, la salida escolar debería reformularse como actividad educativa encaminada a lograr un aprendizaje integral y crítico del entorno mediante un protagonismo destacado del alumnado, así como de la educación emocional y los componentes lúdicos (Urones y Sánchez-Barbudo, 1997; Frieria, 2003). Una perspectiva respecto a la aproximación al medio y el patrimonio en la que han venido convergiendo la didáctica de la historia, la didáctica de la geografía y la didáctica de las ciencias naturales, en el proceso de desarrollo de las llamadas “educación patrimonial” y “educación ambiental”. Así, desde el ámbito de la educación ambiental, se ha subrayado cómo ésta pretende abordar el conocimiento del medio natural como “un aprendizaje integral, globalizador y competente que nos permite interaccionar con nuestro entorno de manera sostenible y solidaria”. Se ha destacado, en este sentido, cómo las propuestas interdisciplinares basadas en la resolución de un problema constituyen “la mejor opción” para lograr dicho aprendizaje y la generación de actitudes de sensibilización con la protección y mejora del medio ambiente (Morales, Souto, Caurín, y Santana, 2015).

Desde el ámbito de la educación patrimonial, defendiéndose igualmente la adopción de perspectivas interdisciplinares, se ha subrayado cómo las notables potencialidades didácticas del patrimonio cultural, histórico y arqueológico pueden ser puestas al servicio de proyectos educativos encaminados al desarrollo de la participación ciudadana en la vida pública, y al fomento de un cambio de actitudes hacia el respeto y la conservación de este patrimonio y, más en general, hacia el respeto de la diversidad cultural apreciable a través de las huellas del pasado (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; Jardón, 2007; Fontal, 2007; Martín, Cuenca y Bedía, 2012; Cuenca y Estepa, 2013; Cuenca, 2014).

Como apunta Estepa, debemos “propiciar el contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales”, ya que “si bien éste no genera por sí mismo aprendizaje, la experiencia personal es el mejor modo de fomentar el cambio de actitud del alumno y de la alumna”, siendo necesario, en esta línea, que las actividades didácticas aborden el patrimonio de manera contextualizada e integrada, esto es, “en relación con la sociedad que lo produce así como con la sociedad que lo custodia o exhibe” (2001: 104).

En relación con estos modelos didácticos y finalidades en la aproximación al medio, también han convergido la educación ambiental y la educación patrimonial en el énfasis puesto en el papel de las emociones a fin de lograr estos objetivos en la aproximación al medio y la realización de salidas escolares. En este sentido, se parte de la premisa de la eficacia de las “pedagogías que estimulan el afecto” y que fomentan que el aprendizaje se convierta en una experiencia “agradable, de deleite y sobre todo activo”, mediante actividades y recursos como las dramatizaciones, cuentos, pinturas, canciones, marionetas o juegos (Caurín y Lanchazo, 2014: 109). Desde la educación ambiental, se ha señalado la necesidad emocional de los niños de estar en contacto con la naturaleza, con el ecosistema, dada la patente desconexión con respecto al mismo en el contexto de urbanización masiva del planeta. Un fenómeno históricamente reciente que estaría generando un “déficit de naturaleza” (Louv, 2005), frente al cual, actividades que impliquen a los escolares en el cuidado de las plantas y de los animales, pueden contribuir a reforzar su autoestima al tiempo que su identidad (Freire, 2011: 84-85; Souto, Morales, Marín, Villaescusa y Caurín, 2015). Asimismo, se ha destacado cómo a fin de lograr una educación ambiental exitosa, que verdaderamente impulse un cambio profundo y duradero hacia actitudes de mayor respeto, identificación y percepción crítica del medio ambiente, resulta fundamental desarrollar actividades y contenidos que contribuyan a despertar emociones y sentimientos como la empatía, el optimismo o la pena en el alumnado (Bisquerra, 2003; Morales, Caurín, Sendra y Parra, 2014; Souto, Morales, Marín, Villaescusa y Caurín, 2015).

Desde la educación patrimonial, por otra parte, se ha subrayado la notable “carga emocional” del patrimonio histórico, artístico y arqueológico, destacándose en relación con ello tanto su centralidad en la construcción de identidades colectivas y su utilización política, como su gran potencial didáctico. Potencial didáctico que, bien entendido, debería hacer uso de tal “carga emocional” en un sentido que fomentase la construcción de identidades inclusivas y de un pensamiento sociohistórico crítico, más allá del culto al monumento “nacional” (Santacana y Martínez, 2013: 48; Pinto, 2013). En palabras de Joan Santacana, de hecho, “el valor didáctico del patrimonio aumenta cuanto más capacidad de emocionar tiene”, señalando cómo “la capacidad de emocionar puede ir unida a elementos materiales, objetos del recuerdo, a sentimientos, a aportaciones de carácter científico, a factores como el de la antigüedad, etc.”. La premisa de este autor sería, así, que “la mayoría de personas reaccionamos frente a ciertos objetos, personas lugares, sucesos o narraciones que alteran nuestra atención y hacen revivir la memoria o el recuerdo”, teniendo en cuenta que el patrimonio puede entenderse como “la parte

visible de la cultura” (Santacana, 2014). Asimismo, y refiriéndose a los efectos producidos por aquellos proyectos educativos encaminados a fomentar la participación ciudadana en la vida pública cultural mediante la aproximación al patrimonio histórico-cultural, José María Cuenca (2014: 76) destaca cómo estos promueven no solo el “respeto y el reconocimiento de su valor”, sino que a través de los mismos “se crean vínculos sociales de integración cultural, de autoestima y de rentabilidad social, más allá de los aspectos puramente económicos o culturales con los que suele vincularse el patrimonio”.

3.- Un estudio de caso sobre el diseño de itinerarios didácticos con estudiantes del Grado en Maestro de Educación Infantil

Teniendo en cuenta las premisas señaladas en el primer apartado respecto a las aportaciones educativas de la realización de itinerarios didácticos entendidos como un recurso para generar un aprendizaje integral y crítico del entorno mediante un protagonismo destacado del alumnado y el recurso a la educación emocional y los componentes lúdicos, hace unos años nos propusimos llevar a cabo una experiencia de capacitación del futuro profesorado de educación infantil en la utilización de esta técnica. En este sentido, partíamos de que teniendo en cuenta la necesidad de seguir una serie de premisas metodológicas que no pueden darse por asumidas espontáneamente por el profesorado, la potencialidad educativa de las salidas de campo y los itinerarios didácticos contrastaba con su escasa inclusión en los programas de formación del profesorado. Derivándose de ello, ciertamente, los problemas de la falta de capacitación, la escasez y las carencias en el uso real de estas estrategias en los centros docentes, tal y como han corroborado investigaciones sobre el tema (Sebastiá y Tonda, 2000). Frente a ello, un esfuerzo activo de inclusión de las salidas de campo en la formación inicial del profesorado podría ayudar a evitar, asimismo, problemas detectados entre los estudiantes de Magisterio y el profesorado en activo como el predominio de visiones idealizadas, desproblematizadas y acríticas del medio ambiente (Morales, Caurín, Sendra y Parra, 2014: 73-75) y del patrimonio histórico-cultural (Cuenca, 2003; González Monfort, 2006; Estepa, Ávila y Ferreras, 2013).

Tras una revisión de diversas experiencias de uso de la técnica del itinerario didáctico y las salidas de campo en la formación del profesorado realizadas desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales y enfocados al análisis del patrimonio histórico, artístico, arqueológico, industrial y natural, extrajimos interesantes ideas que aplicamos en el diseño inicial de nuestro proyecto (Segrelles, 1996; Ortega, 2003; García Ruiz, Jiménez y Moreno, 2003; Rodríguez de Gracia, 2003; Quintero, 2003; Blanco, Ortega y Santamarta, 2003; Fernández Valencia, 2003; Souto, 2007). Asimismo, ello nos permitió detectar que la práctica totalidad de estas experiencias se concentraban en fomentar que los futuros maestros conocieran –como receptores- la técnica del itinerario didáctico y valorasen su entorno a partir de itinerarios diseñados por los profesores universitarios y, asimismo, adaptados a la enseñanza universitaria. En contraste con dicha tendencia, nos sirvió de especial inspiración un curso de formación continua del

profesorado de primaria diseñado para que fueran los mismos alumnos quienes diseñaran un itinerario didáctico y lo ejecutaran con el resto de asistentes (Fuertes Guillén, 1995).

Así, nuestra propuesta, llevada a cabo a lo largo de los últimos tres cursos (2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016) en el campus de Ontinyent de la Universidad de Valencia, ha consistido precisamente y teniendo como referente las pedagogías que apuestan por un análisis crítico del entorno a partir de metodologías globalizadoras y activas (Sauvé, 2006: 94-96; Gabardón, 2007; Ferragud, 2007; Souto, 2007; Mateos, 2008 i 2011), en que nuestros estudiantes de 4º del Grado de Maestro en Educación Infantil diseñaran y ejecutaran sus itinerarios didácticos adaptándolos a las particularidades de un grupo de segundo ciclo de educación infantil. De este modo, junto a la capacitación del futuro profesorado de Infantil para la realización de itinerarios didácticos a través de una formación que combinara la teoría y la práctica autónoma, entre los objetivos del proyecto ha figurado el fomento del conocimiento y el respeto del entorno más cercano, el cual en muchas ocasiones no es apreciado por el alumnado de Magisterio como fuente de conocimiento o recurso didáctico. Igualmente, y partiendo de la conveniencia de la adopción de perspectivas interdisciplinares en el estudio del medio a fin de generar un aprendizaje integral y problematizado (Souto, Morales, Marín, Villaescusa y Caurín, 2015: 33), el proyecto, articulado fundamentalmente en torno a la materia “Taller Multidisciplinar El Medio Físico, Natural, Social y Cultural”, ha implicado también a las asignaturas de “Didáctica de las Ciencias Sociales” y “Didáctica de las Ciencias Naturales”.

El proyecto se plantea dividido en diversas fases. En una primera, de introducción y motivación, a la que dedicamos las primeras semanas del curso, tratamos de captar las ideas y experiencias previas del alumnado con los itinerarios didácticos y salidas de campo a través de encuestas, redacciones y debates orales. Estos suelen mostrar un recuerdo muy positivo combinado con una visión crítica tanto de su habitual desconexión con el trabajo de aula como de la falta de formación específica para organizar salidas recibida en el marco del Grado. En una segunda fase, pasamos a trabajar a través de un taller de lectura y debate diversos artículos científicos que nos permiten ubicar la técnica del itinerario didáctico en perspectiva histórica y valorar sus principales aportaciones y premisas en el marco de la educación ambiental y patrimonial (entre otros: Souto, 2007; Ferragud, 2007; Sauvé, 2006; Frieria 2003; Gabardón, 2007), así como conocer particularidades y experiencias en la realización de salidas en educación infantil (entre otros: Domínguez Garrido, 1996; Cuenca, 2011: 121-127; Urones y Sánchez-Barbudo, 1997; Tejada, 2009; Abril et al., 2003; Cruz, Díez y Gómez, 2003; Sanz, 2014). En la tercera fase, y partiendo de las ventajas de la utilización del municipio como marco para la aproximación al medio (Zamora, 2007), los alumnos, organizados por grupos de unas seis personas, estudian el patrimonio histórico-cultural y el medio ambiente de una localidad concreta elegida por ellos mismos, siempre del entorno del campus, centrándose en un eje temático y diseñando actividades didácticas para trabajarlo a partir de la técnica del itinerario didáctico. En la cuarta y última fase, en fin, los distintos grupos de alumnos

ponen en práctica con el resto de sus compañeros una actividad previa, una salida y una actividad posterior, realizadas cada una de ellas en un día diferente.

Los datos procedentes de la observación directa de los profesores, grabaciones audiovisuales, fotografías, encuestas de respuesta abierta, dinámicas de grupo y actividades de los 154 alumnos participantes (44 el primer año, 43 el segundo y 67 el tercero), nos permiten concluir que la experiencia ha sido notablemente efectiva. La evaluación del profesorado es altamente satisfactoria en tanto en cuanto se aprecia una notable adecuación de los itinerarios a las premisas teóricas trabajadas. Particularmente, se observa cómo las diversas actividades diseñadas y ejecutadas otorgan un protagonismo destacado a los compañeros participantes –que hacen las veces de alumnos de infantil-, teniendo en cuenta la mayor parte de los grupos una cuestión clave como son sus propias ideas previas sobre el lugar y temática trabajada, así como diseñando actividades lúdicas, creativas y emotivas que fomentan su participación e implicación (Souto, X.M., Caurín, C. y Santana, D., 2015; Morales, A.J.; Caurín, C.; Sendra, C. y Parra, D., 2014). Del mismo modo que, aun con excepciones, la mayoría de los proyectos adoptan un enfoque adecuado para lograr promover un aprendizaje integral y crítico del medio, que fomente tanto su valoración social como la responsabilización respecto a su protección, así como el reforzamiento de los vínculos entre escuela y sociedad.

Por lo que respecta al alumnado participante, con una edad media de 22 años y clara mayoría femenina (140 mujeres y 14 hombres), las encuestas escritas de respuesta abierta –y anónima- realizadas tras la finalización de cada curso (véase el anexo 1) muestran una elevada satisfacción que sugiere la utilidad de este tipo de experiencias formativas de cara a la capacitación y motivación del futuro profesorado para la utilización de la técnica del itinerario didáctico en la educación infantil. Satisfacción que se relaciona con algunos de los principales objetivos del proyecto, valorándose la posibilidad de realizar ellos mismos los itinerarios didácticos (48,50%) y aprender así de manera práctica y significativa (27’30%) o la oportunidad de conocer pueblos, enclaves y parajes desconocidos o no valorados previamente ni como parte esencial de su entorno ni como recursos didácticos (30,30%). Teniendo en cuenta que un examen más panorámico tanto de dichas encuestas como del conjunto de los resultados de esta experiencia ha sido realizado en otro lugar (Fuertes Muñoz y Cantó, 2015), en los siguientes dos apartados nos detendremos de manera detallada en analizar, a través de algunos ejemplos significativos y representativos de los itinerarios ejecutados por parte de los estudiantes y de sus opiniones sobre los mismos, el potencial didáctico del recurso a la educación emocional y a las llamadas “fuentes orales”.

4.- La educación emocional en el diseño de itinerarios didácticos para educación infantil: algunos ejemplos

En consonancia con lo planteado en el primer apartado respecto al papel central de las emociones a lo hora de generar un aprendizaje integral y crítico del entorno, insistimos a nuestros alumnos en la necesidad de que diseñen actividades y recursos que potencien

elementos como la empatía, el dolor, la alegría, el sufrimiento, el cariño, el autoconocimiento o la identificación. Así, y teniendo en cuenta la necesaria adaptación a la educación infantil, son muy frecuentes en las actividades ejecutadas antes, durante y después de la salida, como se puede apreciar en los ejemplos recogidos en la tabla 1, el uso de recursos y estrategias útiles en este sentido, como la música, los audiovisuales, la lectura dramatizada de cuentos, la realización de dibujos, la reflexión explícita sobre las emociones que les suscita a los participantes el itinerario por tal o cual paisaje o lugar, el teatro o, entre muchos otros, la realización de juegos en los entornos patrimoniales visitados.

Un buen ejemplo de un itinerario que hizo un uso eficaz de un recurso de enorme potencial en el plano emocional es el realizado en torno a diversas fuentes localizadas en el interior de Ontinyent (itinerario 7), cuyo eje temático y principal finalidad residía en la reflexión crítica sobre la evolución histórica y los problemas ambientales relacionados con los usos sociales del agua, al tiempo que se proponía la puesta en valor del patrimonio arquitectónico que suponían las propias fuentes. Los encargados de diseñar y ejecutar este itinerario optaron por articular el mismo en torno a la dramatización de una serie de personajes creados al efecto que permitirían al alumnado de infantil empatizar con las vicisitudes cotidianas de ciudadanos comunes del Ontinyent medieval. Así, tras la aparición de un trovador que “transportó” al alumnado a la edad media pasando por “la puerta del tiempo”, fueron emergiendo ya durante la actividad previa toda una serie de personajes ataviados con ropas “de época”.



Visita al interior de la nevera de Bocairent (itinerario 2)

Personajes que, con gran desenvoltura y haciendo partícipe al alumnado mediante preguntas y otro tipo de recursos, presentaron mediante relatos cotidianos diversos usos de las fuentes públicas y del agua en general tales como beber, cocinar, regar los campos o lavar la ropa. Dichos relatos cotidianos introducidos en la actividad previa se articularon en torno al problema de la falta coyuntural de agua en la localidad, planteando una serie de desafíos al alumnado que, mediante distintas pruebas realizadas durante la visita a las fuentes, debía contribuir a

resolverlo. Un interesante ejemplo, en conjunto, de aplicación de las teorías que apuntan a la importancia de la fantasía, la dramatización, la lectura o el juego en el desarrollo de la empatía histórica y la concienciación socio-ambiental entre los niños de infantil (Egan, 1991; Cooper, 2002; Wood y Holden, 2007: 24; Morales, A.J.; Caurín, C.; Sendra, C. y Parra, D., 2014: 72).

Nº	ENTORNO LOCAL	EJE TEMÁTICO	SALIDA	RECURSOS UTILIZADOS
1	Ontinyent	La pilota valenciana	Trinquet	-Testimonio de un jugador de pilota -Canciones -Visionado fragmentos de partidas -Juego de pilota en el trinquet
2	Bocairent	El hielo	Nevera histórica	-Dramatización con personajes históricos relacionados con el negocio tradicional del hielo -Visionado documental -Realización de dibujos
3	Cocentaina	La edad media	Castillo	-Lectura dramatizada de un cuento relacionado con la conquista del castillo -Juegos de simulación
4	Agullent	Los lavaderos	Diversos lavaderos de la localidad	-Dramatización con personajes históricos relacionados con los lavaderos -Testimonio de una antigua usuaria
5	Ontinyent	Ocio y tiempo libre en la juventud de nuestros abuelos	Pou Clar	-Dramatización con un personaje imaginario que guía al grupo durante el recorrido -Dramatización a partir de un testimonio oral de una vecina de la zona -Expresión oral de emociones
6	Atzeneta d'Albaida	Oficios tradicionales	Museu de l'espart	-Cuento motor -Testimonio de un experimentado espartero
7	Ontinyent	Usos sociales del agua en la historia	Diversas fuentes de la localidad	-Dramatización con personajes históricos relacionados con diversos usos del agua -Realización de dibujos y calcos
8	Agullent	Los dulces	Obrador de la Pastelería Mora	-Testimonio del dueño de la pastelería -Elaboración de un croissant -Juego sobre los ingredientes
9	Bufali	La vida en las masías rurales	Visita a un "mas"	-Dramatización a partir de un testimonio oral de una residente en un "mas" -Elaboración pan a la manera tradicional -Trabajo en el huerto
10	Ontinyent	Los incendios	Parque de bomberos	-Testimonio de bomberos sobre incendios experimentados -Canción sobre un grave incendio de Ontinyent interpretada por grupos locales
11	Pego	Oficios relacionados con el medio natural	Marjal de Pego-Oliva	-Dramatización a partir de testimonios de un guarda forestal, un pescador, un agricultor y un ganadero -Expresión oral de emociones -Juegos
12	Benissuera	Los pantanos	Pantano local	-Dramatización con un personaje imaginario que guía al grupo durante el recorrido -Juego sobre el reciclaje -Actividad de silencio y escucha

Tabla 1. Algunos ejemplos de los itinerarios realizados por el alumnado.

Este tipo de recursos y estrategias suelen ser muy positivamente valorados por los estudiantes de Magisterio participantes en los itinerarios, quienes coinciden en subrayar su potencial para generar motivación entre el alumnado de infantil. Como destaca la alumna M.A., uno de los aspectos más valorados por los alumnos del itinerario por los pequeños pueblos del río Albaida y el pantano de Benissuera (itinerario 12), fue la

utilización de un hada como hilo conductor “para guiar un poco el recorrido, lo que le daba un toque mágico que seguro a los más pequeños les encanta”. Por su parte, A.M. valoraba especialmente de este itinerario la realización de una actividad de relajación consistente en tumbarse en el suelo, junto al pantano, dedicándose durante unos minutos a escuchar los sonidos de la naturaleza con los ojos cerrados, sencilla y profunda experiencia que muy pocos de los alumnos actuales están acostumbrados a vivir en su día a día: “Aquesta activitat em va encantar, a més de relaxar-me em va agradar molt escoltar els diferents sons dels pardals i del vent”.

5.- El uso de fuentes orales en los itinerarios didácticos: argumentos y experiencias

De forma particular, ha sido muy frecuente en los itinerarios realizados la utilización de las llamadas “fuentes orales” (Thompson, 1988), pues desde el principio se insistió al alumnado participante en la potencialidad de este recurso para generar motivación y activar emociones que pudieran favorecer un aprendizaje significativo, integral y crítico. En efecto, la realización de entrevistas orales, inicialmente extendida como método de investigación en ciencias sociales, se ha venido difundiendo desde los años ochenta del pasado siglo XX como recurso didáctico en los diversos niveles educativos (Borrás, 1989). Así, si bien su difusión ha sido mayor en el ámbito de la enseñanza secundaria (González Martín, 2015), en los últimos años se ha destacado su enorme potencialidad en la educación infantil y primaria (Cooper, 2002; Wood y Holden, 2007; Fuertes Muñoz, 2014), introduciéndose asimismo en la enseñanza universitaria y de forma particular en el ámbito de los estudios de Magisterio (entre otros: Beas Miranda, 2002; Bedmar y Montero, 2009; Anadón, 2006).

Dicha elevada difusión guarda relación, ciertamente, con las notables aportaciones educativas de las fuentes orales. Entre las muy variadas aportaciones, nos interesa subrayar particularmente ahora el hecho de que los relatos autobiográficos orales de personas de carne y hueso, de testimonios que hablan en primera persona de los hechos o procesos estudiados, suelen ser muy atractivos para los niños y facilitan su identificación con el tema o etapa en cuestión, pues les provocan una fuerte impresión de “realidad”, y una «estimulación afectiva» que está prácticamente ausente del resto de fuentes socio-históricas, y que es una de las grandes aportaciones de las fuentes orales para lograr un aprendizaje significativo de las ciencias sociales (Purkis, 1980; Benadiba y Plotinsky, 2001: 123; Pagès y Santisteban, 2010: 301). Así, una de sus grandes aportaciones a la formación de los más pequeños tiene que ver con su utilidad para la educación en valores y la educación emocional, fomentando entre otras cosas el respeto hacia los diferentes puntos de vista, pues es mucho más fácil para un niño empatizar con una persona de carne y hueso, que le habla mirándole a los ojos y con espontaneidad, que con un texto, un Power Point o unas fichas.

El uso de fuentes orales permite aproximar a los niños a una realidad “concreta” con “sujetos reales” como protagonistas, evitando una visión despersonalizada de la

realidad socio-histórica, en la que los actores sociales son meras abstracciones (“los campesinos”, “las mujeres”, “la clase obrera”, “los ancianos”, en general) y los espacios naturales y culturales meras entidades vacías y objetivas (“el bosque”, “el pantano”, “el museo”) con los consiguientes problemas de comprensión de la misma (Benadiba y Plotinsky 2001). Igualmente, otra cuestión que favorece la consecución de un aprendizaje significativo es el hecho de que las fuentes orales facilitan el estudio de la realidad más cercana, familiar y local, que, sin negar el estudio de las esferas públicas, estatales y globales, es la que más puede interesar a los niños de estas edades, pues les permite conocer mejor su entorno sociocultural a través de las entrevistas, por ejemplo, a familiares o vecinos del barrio.

Como ha escrito Jilma Romero (2009: 137) refiriéndose a sus aplicaciones para la enseñanza-aprendizaje de la historia, “a los alumnos sólo les interesará indagar en el pasado en la medida que éste les permita comprender algún aspecto de su realidad cercana, sobre todo utilizando como puente vivencias familiares [o cercanas, podríamos matizar] donde puedan identificarse”. Desde esta lógica, las fuentes orales favorecerían el paso de la historia personal, familiar, escolar o barrial/local a la historia colectiva (Pagès y Santisteban 2010: 301). Por último, el uso didáctico de las fuentes orales puede favorecer la generación de vínculos sociales, entre otras cosas, de tipo intergeneracional, pues la también llamada historia oral “acerca a generaciones que no suelen, en la vida cotidiana, trabajar en proyectos conjuntos” y en este sentido “aporta a la reconstrucción del diálogo intergeneracional” (bastante devaluado en nuestra sociedad), y a la revalorización de los mayores por parte de los niños (Benadiba y Plotinsky 2001: 16).

Por todo ello, y teniendo en cuenta nuestro conocimiento de diversas experiencias que han utilizado en educación infantil y primaria las fuentes orales como recurso en el marco de proyectos innovadores sobre el patrimonio cultural y medioambiental del entorno de los centros educativos (entre otros: Vallès, 1997; CEIP San Vicente Ferrer, 2012; CEIP Alvar Fañez, 2001; Bramòn y Xandrich, 2008), propusimos a los alumnos que entrevistaran a vecinos y vecinas comunes, agricultores, cazadores, archiveros, cronistas, guardias forestales, bibliotecarios, panaderos y otro tipo de profesionales o “especialistas”, en función del tema escogido y de la salida a realizar. Así, tras llevar a cabo una capacitación básica en la metodología de las fuentes orales, muchos de los grupos contactaron con testimonios quienes, además de aportarles una rica información que les sirvió de base para un mayor conocimiento del espacio y tema analizado, fueron utilizados de manera más concreta de diversas maneras, tales como el visionado de fragmentos de las grabaciones en las actividades previas y posteriores, la dramatización de sus relatos o la presencia física del informante en el marco de las salidas. En conjunto, entendemos que la utilización de las fuentes orales en la realización de estos itinerarios didácticos ha potenciado las numerosas aportaciones educativas que acabamos de mencionar, así como ha favorecido, de modo particular, una de las premisas que según Estepa (2001: 104) debería seguirse en la realización de actividades para aproximarse al

patrimonio: “que presenten el elemento patrimonial en relación con la sociedad que lo produce así como con la sociedad que lo custodia o exhibe”.

Entre los diversos ejemplos de utilización didáctica de las fuentes orales, podemos destacar particularmente el caso del itinerario realizado en Agullent en torno a los lavaderos de la localidad (itinerario 4), en el que fue muy positivamente valorada por todos los asistentes la intervención de Conxita, una vecina de la localidad, quién relató a los visitantes a través de su experiencia personal diversas cuestiones relacionadas con los antiguos usos de los lavaderos. Cuestiones tales como el hecho de que lavar la ropa se trataba de una tarea fundamentalmente femenina, su configuración como un espacio de socialización femenina, los diversos productos utilizados, la evolución en los tejidos, el impacto de la aparición de la red doméstica de agua potable y de las lavadoras o el hecho de que los hombres viudos o solteros obligados a lavarse su propia ropa solían hacerlo por la noche a fin de evitar lo que era socialmente percibido como una humillación para el género masculino.



Conxita en un lavadero de Agullent (itinerario 4)

Como afirma la alumna M.C.G. en su informe de valoración de los itinerarios realizados por el resto de grupos, “la visita de la dona al llavador va estar perfecta per mostrar interès i fascinació”. Para T.N., uno de los principales atractivos de este itinerario fue en efecto la intervención de “una señora del pueblo que nos explicó y contó historias acerca del lavadero”, la cual considera cómo una interesante forma para que “los niños aprendan a través de la experiencia y el contacto con gente mayor”. Para P.S., “va ser molt bonic escoltar el testimoni de Conxita, la qual ens va explicar, millor que ningú, la vida dels llavadors del poble d’Agullent”. El alumno J.B. destaca cómo “este itinerario

creo que nos gustó a todos mucho, por su belleza y por el modo en que nuestras compañeras lo plantearon”. Particularmente, este maestro en formación inicial valora la capacidad de este grupo para jugar con el factor sorpresa, mediante la aparición inesperada de Conxita, la cual, entiende, “aportó un gran valor emocional al conjunto”, algo que, considera, “habría pasado igualmente en el caso de hubiesen sido niños los que realizasen el recorrido”. La alumna A.M., por su parte, valora así en esta extensa cita la presencia de Conxita, apuntando entre otras cosas a la capacidad de los testimonios orales de ciudadanos comunes para conectar tanto con las emociones como con la realidad familiar y personal del alumnado:

Va ser molt emotiu sentir la seua explicació i veure com abans la gent no malgastava l'aigua com ara i com poc a poc cada vegada hi queda menys aigua. Lo millor d'aquest itinerari va ser sens dubte la visita i explicació d'aquesta dona que ens va emocionar a tots [...] Pense que per als nens seria molt bo veure com la gent major ens ensenya moltes coses que nosaltres no coneguem [...] A la fi les persones es menejem pel cor i que millor que els nostres avis participen per contar històries viscudes: així podem valorar la transmissió oral que esta perdent-se. La seua intervenció va ser pera mi molt emotiva perquè em va recordar a la meua àvia, persona mol volguda i present en la meua vida.

En otro ejemplo, refiriéndose a la presencia de un jugador y entrenador de pilota valenciana durante la visita al trinquet –espacio cerrado dónde se practica este deporte– de la localidad de Ontinyent (itinerario 1), la alumna M.A. valoraba muy positivamente que hubiera sido “él y no las maestras quien transmitiera todos los aspectos relacionados con el juego y los utensilios necesarios para practicar dicho deporte, así como los aspectos sociales que se dan alrededor del juego”, entendiéndolo que ello resultaba “más enriquecedor, transmite más veracidad y además puede darnos información más detallada y concreta respecto de muchos aspectos”. En definitiva, para esta alumna “recurrir a este tipo de recursos humanos amplía en todos los sentidos los objetivos que tú como maestra podrías conseguir” en el marco de un itinerario. Aun valorando igualmente sus aportaciones, la alumna P.S. llamaba la atención sobre el problema de que las explicaciones del informante sobre este deporte “van ser un poc llargues, tenint en compte que en la realitat no serien adults qui farien l'itinerari, sinó xiquets i xiquetes d'infantil”. Ello nos sitúa ante la cuestión de la necesaria coordinación previa con los informantes que participan en el marco de los itinerarios, si bien entendemos que en el marco de este proyecto la falta de adaptación de sus discursos a la educación infantil resulta más que comprensible teniendo en cuenta que no son maestros, que no están siendo evaluados por ello y, especialmente, que no están dirigiéndose realmente a niños de infantil sino a universitarios. En cualquier caso, esta apreciación nos recuerda que las fuentes orales no son la panacea universal y requieren de una correcta planificación y rigor metodológico para un uso didáctico que extraiga todas sus numerosas potencialidades educativas, también en el marco de los itinerarios (Borrás, 1989: 146-147).

6.- Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos defendido la potencialidad educativa de los itinerarios didácticos, argumentando de manera particular la necesidad de enfocar este recurso como herramienta para lograr un aprendizaje integral y crítico del entorno mediante un protagonismo destacado del alumnado y el recurso a la educación emocional y los componentes lúdicos, de acuerdo con los planteamientos de la educación patrimonial y la educación ambiental. Teniendo presente este marco general, hemos defendido a partir de la descripción de una experiencia realizada con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil, la conveniencia de la motivación y capacitación del profesorado en formación inicial para una futura utilización de la técnica del itinerario didáctico de un modo coherente con las premisas generales planteadas. Aunque somos conscientes de que se trata de una experiencia que debe ser confrontada con otras y sometida a una evaluación más extensa, entendemos que los ejemplos expuestos, representativos de los diversos itinerarios realizados y de las opiniones más predominantes entre los participantes, ilustran tanto su validez general para la motivación del profesorado como la utilidad de recursos diversos relacionados con la educación emocional. Recursos que, como las fuentes orales, pueden contribuir a fomentar una mayor identificación y empatía del alumnado con las características y problemas del entorno físico-natural y socio-cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, A. *et al.* (2008), El agua: itinerarios didácticos por el patrimonio histórico-artístico y espacios naturales de la zona de Sierra Mágina (Jaén). En Ávila, R. M^a; Cruz, A.; Díez, M^a C. (eds) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los Nuevos Planes de Estudio* (pp. 703-704). Jaén: Universidad de Jaén-AUPDCS.
- ANADÓN, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 50, 32-42.
- BLANCO, P., ORTEGA, D., SANTAMARTA, J. (2003). La enseñanza del patrimonio histórico-artístico. Experiencias didácticas. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.359-368). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- BEAS MIRANDA, M. (2002). Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 1, 9-34.

- BEDMAR, M. y MONTERO, I. (2009). Historia Oral, recurso para la educación intergeneracional. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 33, 283-297.
- BENADIBA, L. y PLOTINSKY, D. (2001). *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BORRÁS LLOP, J.M. (1989). Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas. *Historia y Fuente Oral*, 2, 14, 137-151.
- BRAMÒN, E. y XANDRICH, M. (2008). Apadrinemos una escultura. Proyecto interdisciplinar, *Aula de Innovación Educativa*. 177, 41-43.
- CAURÍN, C y LANCHAZO, E. (2014). Érase una vez un árbol... Influencia de los cuentos en la actitud de respeto por la biodiversidad. En: Laborda, R (ed.). *Libro de actas del XVI Congreso Nacional de Arboricultura* (pp. 105-122). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- CEIP ALVAR FAÑEZ (2001). Proyecto en Educación Infantil: *Nuestra historia a través de los abuelos y las abuelas*, 43 páginas, Iscar (Valladolid).
<http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/recursos-aula/recursos-infantil-primaria/historia-traves-abuelos-abuelas> [Última consulta: 28-2-2016]
- CEIP SAN VICENTE FERRER (2008). Proyecto de *Historia Oral del barrio de Cañero* (Córdoba)
http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/centros-escolares-canero-realizan-proyecto-historia-oral_690001.html [Última consulta: 28-2-2016]
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata-Ministerio de Educación.
- CUENCA, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 76-96.
- CUENCA, J.M. (2003) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, 37-46.
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. En J. Estepa (coord.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Huelva: Universidad de Huelva.
- CRUZ, M., DÍEZ, M.C. y GÓMEZ, M.D. (2003). Un proyecto de investigación en marcha. Educación en el patrimonio histórico artístico de la provincia de Jaen. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.103-112). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.

- DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. (1996). El área del medio físico y social en educación infantil. Aspectos prácticos. *Íber*, 9.
- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata-Ministerio de Educación.
- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 93-106.
- ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En: *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales. IX Simposium de Ciencias Sociales* (pp.327-336). Lleida: Universitat de Lleida-AUPDCS.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R.M. y FERRERAS, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje En J. Estepa (coord.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Huelva: Universidad de Huelva.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (2003). La ciudad, espacio para el aprendizaje de ciencias sociales y valoración del patrimonio heredado. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.387-398). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.
- FERRAGUD, C. (2007). La interpretació de la història: el cas del monestir de Santa Maria de la Valldigna. En X.M. Souto (ed.). *Itinerarios educativos y actividades escolares* (pp.31-44). Valencia: Federació d'Ensenyament de CCOO.
- FONTAL, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 31-47.
- FREIRE, H. (2011). *Educar en verde: Ideas para acercar a los niños y a las niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- FRIERA, F. (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del patrimonio. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociale* (pp.339-346). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.
- FUERTE GUILLÉN, R. (1995). *Coneguem les nostres comarques amb la tècnica de l'itinerari didàctic: El Camp de Túria*. Godella: Centre de Formació de Professorat de Godella.
- FUERTE MUÑOZ, C. (2014). ¿La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación. *Clío. History and History Teaching*, 40. [<http://clio.rediris.es/n40/articulos/Fuertes2014.pdf>]

- FUERTES MUÑOZ, C. y CANTÓ, J. (2015). La técnica de l'itinerari didàctic en la formació del professorat: reconstrucció d'una experiència. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 14, 23-30 [<https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/4417>]
- GABARDÓN, J.F. (2007). Educación cívica y patrimonio. La concienciación patrimonial en el ámbito educativo. En R.M. Avila, J.R. López, E. Fernández (coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 427-436). Bilbao: AUPDCS.
- GARCÍA DE LA VEGA, Alfonso (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica geográfica*, 6, 79-95.
- GARCÍA RUIZ, C., JIMÉNEZ, M.D. y MORENO, C. (2003). El patrimonio arqueológico y su tratamiento en la enseñanza. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.443-454). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.
- GONZÁLEZ MARTÍN, R. (2015). La historia oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo. *CLIO. History and History teaching*, 41. [<http://clio.rediris.es/n41/articulos/gonzalez2015.pdf>]
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2006), ¿Puede el patrimonio cultural ser un recurso educativo relevante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación primaria?: sugerencias para la formación del profesorado. En A.E. Gómez y P. Núñez (coords.). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*. Antequera: AUPDCS.
- JARDÓN, P. (2007). El patrimonio arqueológico: un nexo palpable con el pasado. En X.M. Souto (ed.) *Itinerarios educativos y actividades escolares* (pp.45-54). Valencia: Federació d'Ensenyament de CCOO.
- LOUV, R. (2005). *Last Child in the Woods: saving our children from nature deficit disorder*. Londres: Atlantic.
- MATEOS, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- MATEOS, J. (2008). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 22, 3-22.
- Martín, M, Cuenca, J.M. y Bedia, J. (2012). Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: experiencias en el Museo de Huelva. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol. 2 (pp. 19-26).
- MOLINA PUCHE, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Iber*, 67, 79-86.

- MORALES, A.J. (2014). Aplicaciones didácticas del paisaje del Túria. En: *El Desarrollo Territorial Valenciano. Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 607-617). Valencia: Universitat de València.
- MORALES, A.J., SOUTO, X.M., CAURÍN, C. y SANTANA, D. (2015). Educación Ambiental y conocimiento del medio. Propuestas interdisciplinares para fomentar el aprendizaje integral. *Aula de Innovación Educativa*, 240, 43-47.
- MORALES, A.J., CAURÍN, C., SENDRA, C. y PARRA, D. (2014). Aprendiendo a plantear problemas en el medio. Análisis de una experiencia con estudiantes del Máster de Investigación en Didácticas Específicas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 65-81.
- ORTEGA, N. (2003). El estudio del patrimonio y las manifestaciones artísticas en la formación inicial. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.51-60). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.
- ORTEGA CANTERO, N. (2001). *Paisaje y excursiones: Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*. Las Rozas: Raíces.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 82, 281-309.
- PURKIS, S. (1980). *Oral History in Schools*. Colchester: Oral History Society.
- QUINTERO, S. (2003). La Orotava, paseo por el patrimonio. Una experiencia didáctica. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 347-357). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.
- RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (2003). Propuesta para la realización de itinerarios patrimoniales por Toledo. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.305-314). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.
- ROMERO, J. (2009). Las fuentes orales: su aplicación en educación e investigación social. *Revista Mañongo*, 32, 127-145.
- SANTACANA, J. (2014). El patrimonio, la educación y el factor emocional. [II *Seminário Internacional de Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, Braga, 4-5 Diciembre 2014. [\[http://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com.es/2014/11/el-patrimonio-la-educacion-y-el-factor.html\]](http://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com.es/2014/11/el-patrimonio-la-educacion-y-el-factor.html)]
- SANTACANA, J. y MARTÍNEZ, (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 31, 1, 47-60.
- SANZ, S. (2014). Quan els projectes traspassen els murs de l'escola. *Guix d'infantil*, 74, 19-22.

- SAUVÉ, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 83-101.
- SEBASTIÁ, R. y BLANES, G. (2010). El itinerario didáctico industrial: el problema de la puesta en práctica de los principios teóricos en el “Molinar” de Alcoy (Alicante). *Didáctica Geográfica*, 11, 111-140
- SEGRELLES, L.M. (1996). *La tècnica de l'itinerari didàctic i la seua aplicació al patrimoni històric de la Vall d'Albaida*. Ontinyent: Centre de Formació de Professorat d'Ontinyent.
- SOUTO, X.M. (2007). Los itinerarios educativos y su valor formativo. En X.M. Souto (ed.) *Itinerarios educativos y actividades escolares* (pp.9-14). Valencia: Federació d'Ensenyament de CCOO.
- SOUTO, X.M.; MORALES, A.J.; MARÍN, M^a.J.; VILLAESCUSA, J. y CAURÍN, C. (2015). Paisajes culturales y evaluación. Experiencias escolares de educación emocional. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 29-36.
- TEJADA, L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
- THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- URONES, C. y SÁNCHEZ-BARBUDO, M. (1997). La organización de salidas al entorno en educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- VALLÈS, C. (1997). Hace cien años el barrio... *Aula de Innovación Educativa*, 67, 42-43.
- WOOD, L. y HOLDEN, C. (2007). *Ensenyar història als més petits*. Manresa: Zenobita.
- ZAMORA, F. (2007). El municipio como marco del conocimiento del medio natural, social y cultural, *Multiárea: revista de didáctica*, 2, 247-262.