

# **Un Modelo de análisis para incorporar los Itinerarios Didácticos en el aula de Educación Primaria. Su aplicación a la Gran Vía madrileña.**

Amparo Alcaraz Montesinos<sup>1</sup>

M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez<sup>2</sup>

Andrés Palma Valenzuela<sup>3</sup>

José Manuel Gómez Contreras<sup>4</sup>

## **1. Introducción**

Desde este capítulo, se aporta un Modelo de Itinerario didáctico que ha sido diseñado, implementado y valorado con alumnado de 6º de Primaria por la Gran Vía madrileña, pero al mismo tiempo aplicable a cualquier ciudad.

Dos son principalmente los ejes vertebradores de este Modelo, por un lado la Educación Patrimonial, y por otro la elección del itinerario didáctico como herramienta pedagógica, que, en este Modelo, se diseña, implementa y valora en una parte céntrica y popular, como es la Gran Vía madrileña.

En la aplicación del Modelo que aquí se presenta, se ha pretendido otorgar al patrimonio como agente educador, un sentido holístico que permita diseñar propuestas de enseñanza-aprendizaje, que integren los seis enfoques identificados desde la iniciativa de Alderoqui, 2002, a la que siguieron otros autores que contemplaron y ampliaron las posibilidades didácticas de éstos, entre otros, (Alderoqui y Villa, 2012; Calaf, 2004, 2006 y 2009; Cambil, 2015; Cuenca, 2007; Estepa y Cuenca, 2006; Fontal, 2003, 2011, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2015 y 2016 ; Palma y Pastor 2015; Prats y Santacana ,2009 y Tudela, 2017)

En el Modelo que presentamos, se han aplicado, desde las propuestas de actividades diseñadas para el alumnado participante, contenidos recogidos en los seis enfoques.

Desde el denominado enfoque morfológico, se han recogido en el Modelo que se propone, temas que abordarían los alumnos como punto de partida, tales como: el reconocimiento en

---

<sup>1</sup> Centro Superior de Educación ESCUNI.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid.

<sup>3</sup> Universidad de Granada.

<sup>4</sup> IES Gonzalo Torrente Ballester

esta zona céntrica de la ciudad de zonas burocráticas, comerciales, residenciales, así como de sus fisionomías y funciones; descripciones de los servicios y de las principales actividades que son predominantes; relaciones entre los servicios y el número de habitantes; identificación de la oferta cultural y cómo está distribuida; la relación de edificios y construcciones específicas con el movimiento de las personas que acuden a éstos con fines variados-comerciales, lugares de trabajo, ocio, etc.

El segundo enfoque es el denominado histórico-cultural, que según Alderoqui (2002: 47), es necesario “para comprender la ciudad como un hecho cultural acumulado históricamente, su significado, su valor referencial y dinámica de cambios y permanencias”. Se ha puesto especial interés en evitar una de las situaciones que pueden derivarse de la aplicación de este enfoque, según expresan autores como Alderoqui y Villa (2012) y Tudela, (2017), que es la de caer en “explicaciones de tipo turísticas”.

El tercer enfoque, el ambiental, supone, considerar a la ciudad, y las partes que la componen, desde el medio natural. Se trata de un enfoque en el cual tienen especial relevancia el tratamiento de contenidos que derivan de la ciencia social de la geografía. La mayoría de los autores que valoran esta perspectiva al abordar el contenido educativo de ciudad (Alderoqui 2002, Alderoqui y Villa 2012, Fontal y Marín 2011, García y de Alba 2003 y Tudela, 2017), apuntan que este enfoque es el de aplicación más reciente en la consideración de los valores educativos del patrimonio. Supone tomar conciencia ante problemas medioambientales, ante el deterioro ambiental que están sufriendo las ciudades. Problemas tales como, polución, contaminación atmosférica, contaminación acústica, contaminación ocasionada por los medios de transporte, etc.

El cuarto enfoque es el denominado socioeconómico, y si bien como expresa Tudela (2017: 186), nos lo encontramos latente en los enfoques anteriormente definidos, este enfoque, hace hincapié en que “ lo urbano pasa a definirse más precisamente a partir de las actividades productivas que se desarrollan en la ciudad y la población que la habita”. Hemos abordado este enfoque, desde temas tales como: el problema de la vivienda y la especulación del suelo urbano, los papeles que tiene en torno a esta problemática diversos colectivos: políticos, empresas, comerciantes, residentes, etc.

El quinto enfoque, es el enfoque de la ciudadanía protagonista, que se encuentra recogido en las obras de autores, tales como (Alderoqui ,2002, 2012; Alderoqui y Villa ,2002; Bardavio y González ,2003; Calaf y Fontal ,2006; Castro y Castro, 2018; Clemente Quijada y Barrantes López, 2019; Cuenca, 2010; Fontal, 2003, 2012, 2016; Gabardón, 2007; García y de la Cruz ,2018; Lucas y de Alba 2017; Marín 2014; Molina S., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (eds.), 2006; Prats y Santacana, 2009; Rivero y Gil-Díez, 2018 y Tudela, 2017). El valor fundamental de este enfoque es concienciar al alumnado en que todos y todas como habitantes de ésta, tenemos que planificar, gestionar y participar en todos los ámbitos plurales que se desarrollan en las ciudades.

Por último, el sexto enfoque, que englobaría a todos los anteriores, es de la “Ciudades Educadoras”, supone concebir a la ciudad y a todos sus elementos como un contenedor rico y

plural de contenidos y de oportunidades para abordar todos los aspectos que anteriormente se han destacado en los enfoques antes descritos. El programa de Ciudades Educadoras (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Consultado el 16 de octubre de 2021 en: <https://www.edcities.org/>), contempla multitud de proyectos que se han llevado o está llevando a cabo en ciudades con fines educativos.

La herramienta que se ha seleccionado para concretar los contenidos-conceptos, procedimientos y actitudes-que englobaría a todos los enfoques descritos, ha sido la del itinerario didáctico, de larga tradición en didácticas específicas, como las ciencias sociales.

La literatura existente en torno al uso del itinerario didáctico como estrategia metodológica en los procesos educativos, tanto en sus aspectos más teóricos como prácticos -itinerarios concretos- es abundante, lo cual indica el potencial didáctico de este recurso. Destacamos, entre otras, las siguientes, (Ávila y Duarte, 2018; Alcaraz, 2020; Ballesteros, Fernández, Molina y Moreno (coord.), 2003; Benejam, 2003; Blanco, Ortega y Santamarta, 2003; Careaga, 2015; Estepa (coord.),1998; Frieria, 2003; Hernández Carretero, Guillén Peñafiel y Gurría Gascón, 2019; Licerias y Romero 2016; Molina Puche , 2011; Palma y Pastor 2014; Santacana y Coma, 2011; Souto, 2007; Travé , 2003; Valverde, Ramírez, Mora, López, Medina y Arrebola , 2018 y Vilarrasa ,2002 y 2003).

A partir de los presupuestos teórico-prácticos que hemos analizado en la literatura consultada, proponemos un Modelo, aplicable a la Gran Vía madrileña, pero extrapolable a cualquier ciudad, independientemente de su posición geográfica.

## **2. Objetivos del Modelo:**

Los objetivos de enseñanza-aprendizaje que guiaron el proceso del diseño e implementación del itinerario didáctico fueron los siguientes:

1. Conocer la historia de la calle, en relación a la historia de tu ciudad y de España.
2. Reconocer cambios/permanencias que se han dado en la calle objeto de estudio.
3. Valorar edificios, esculturas y placas conmemorativas que encontramos a lo largo del recorrido.
4. Empatizar con personas que vivieron en otras épocas.
5. Conectar testimonios que puedan darnos nuestros familiares con hechos acontecidos en el espacio que recorreremos.
6. Deducir o suponer cosas que pasaron o pasan en la calle a través del análisis de diversas fuentes: patrimonio de la calle, fotografías, novelas, planos, prensa, documentos de diversos archivos, creaciones musicales, entre otras.
7. Elaborar un cuaderno de campo de nuestro recorrido a través de las actividades propuestas en éste.
8. Enjuiciar y ser críticos con situaciones que se dieron o están dando en la calle en relación a desigualdades sociales, impacto medioambiental, etc.
9. Valorar cambios que han mejorado el aspecto y usos de elementos de la calle.

10. Sentir que formamos parte de la historia de nuestra ciudad

### 3. Desarrollo del Modelo:

A continuación se van a describir las diversas fases que forman parte del Modelo que se propone.

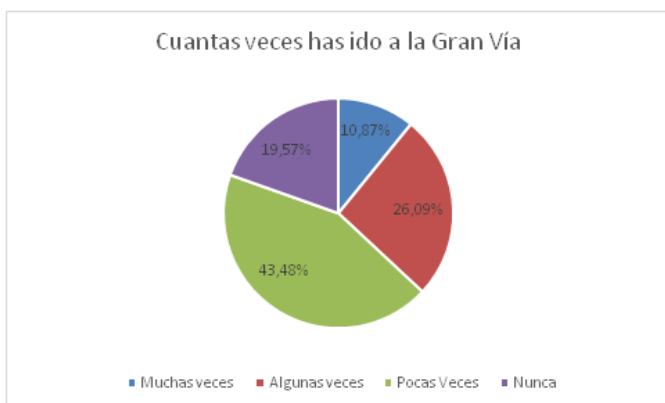
#### 3.1 Detección de Ideas Previas del alumnado participante:

Es fundamental conocer las experiencias y conocimientos que tiene el alumnado en relación al espacio que vamos a recorrer. Para ello, se les propone un cuestionario que se puede aplicar a cualquier espacio urbano y que a continuación mostramos.

- 1) ¿Has ido alguna vez a la Gran Vía?: Señala con una X:
  - a) Muchas veces:
  - b) Alguna veces:
  - c) Pocas veces:
  - d) Nunca
  
- 2) ¿Para qué has ido a la Gran Vía?: Señala con una X ( puedes haber ido para hacer varias cosas)
  - a) Ver algún espectáculo:
  - b) Ir al cine:
  - c) A hacer compras:
  - d) A comer:
  - e) A pasear:
  - f) A ver edificios bonitos:
  - g) A conocer su historia:
  - h) Otras cosas: ¿Cuáles?:
  
- 3) ¿Conoces alguna canción que hable sobre la Gran Vía? ¿Cual/es?
- 4) ¿Conoces alguna película en que salga la Gran Vía? ¿Cual/es?
- 5) ¿Conoces/ has visto algún cuadro de la Gran Vía?
- 6) ¿Qué sitios recuerdas de la Gran Vía?
- 7) ¿Cuáles te han gustado más? ¿Por qué?
- 8) ¿Consideras a la Gran Vía una calle popular de Madrid? ¿Por qué?
- 9) ¿Podrías decir al lado de qué calles importantes o plazas, estatuas, edificios se encuentra la Gran Vía?
- 10) ¿Recuerdas en que medio de transporte has ido a la Gran Vía?: Señala con una X:
  - a) Coche:

- b) Autobús
  - c) Tren
  - d) Metro
- 11) ¿Recuerdas si hay estaciones de metro en esta calle? ¿Sabes el nombre de alguna?
- 12) ¿Recuerdas algún edificio que te haya llamado la atención? ¿Cual? ¿Por qué?
- 13) ¿ Desde cuándo crees que existía esta calle?: señala con una X la etapa :
- a) Desde la Prehistoria:
  - b) En la etapa de los Romanos:
  - c) En la Edad Medieval, durante la Reconquista, el descubrimiento de América...:
  - d) En la etapa de reyes muy importantes como Carlos I, Felipe II, Felipe IV en la Edad Moderna...:
  - e) En la etapa de otros reyes como Carlos III que hizo el Paseo del Prado:
  - f) En la etapa en la que luchamos contra los franceses durante la Guerra de la Independencia:
  - g) En la etapa de la pérdida de las colonias americanas: Cuba...:
  - h) Durante el reinado de Alfonso XIII, a principios del siglo XX.
  - i) En la etapa de la guerra civil española...:
  - j) En la etapa de Franco:
  - k) En la etapa que nacieron mis padres:
  - l) Desde hace muy poco...:
- 14) ¿Crees que la calle ha cambiado a lo largo del tiempo?
- 15) ¿Por qué crees que puede haber cambiado?

**Imagen 1: Gráfico sectorial de elaboración propia a partir de los resultados de la primera pregunta.**



### **3.2. Consideración de los contenidos en su triple dimensión: conceptuales, procedimentales y actitudinales.**

Mostramos a continuación los contenidos que abordamos, para que sirvan de Modelo de una concepción de éstos desde una triple concepción. Se han determinado 7 contenidos, numerados alfabéticamente de la a-f. Se ha contemplado de antemano que prevalecieran los de tipo procedimental y actitudinal, frente a los conceptuales, para incidir en la importancia del desarrollo de diversas competencias, asociadas casi todas, a las denominadas competencias del método histórico.

Los contenidos que se determinaron, aplicables a la realización de un itinerario por cualquier ciudad, son los siguientes:

- a) La historia de la calle en relación con la historia de la ciudad y con la Historia de España.
- b) Cambios y permanencias de la calle con el paso del tiempo a través del manejo de fuentes de naturaleza diversa.
- c) Elaboración de una línea del tiempo en relación al proceso de construcción de la calle.
- d) Ponernos en el lugar de las situaciones vividas por los que vivían, tenían comercios y frecuentaban la calle, sobre todo en los difíciles momentos de la Guerra Civil.
- e) El testimonio oral de familiares en torno a vivencias en la calle que vamos a recorrer.
- f) Uso del método histórico, elaborando hipótesis deductivas e indagando sobre hechos de naturaleza económica, política, demográfica, antropológica, etc. a través de fuentes.
- g) Vinculación afectiva e identitaria con el patrimonio urbano del espacio objeto de estudio.

Se muestra a continuación una tabla que clasifica los contenidos, según sean de carácter conceptual, procedimental y actitudinales.

**Imagen 2: Cuadro clasificador de tipos de contenidos del Modelo.**

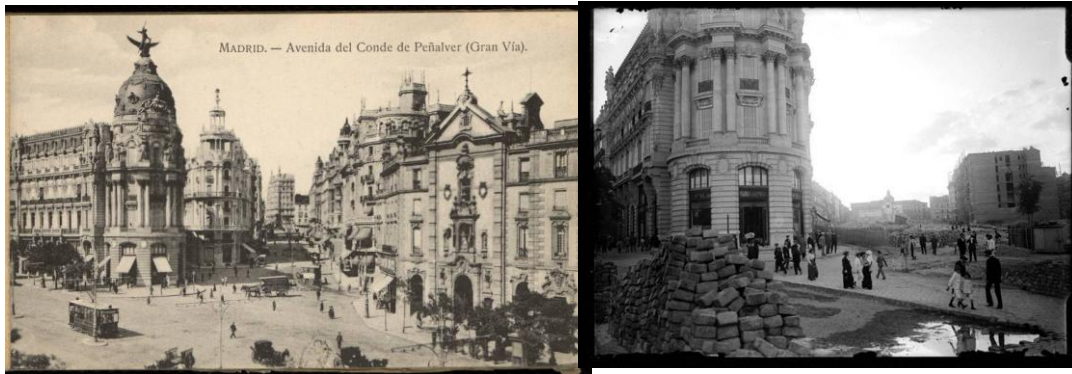
<b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b>	<b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b>	<b>CONTENIDOS ACTITUDINALES</b>
<b>a.</b>	<b>b, c, d, e.</b>	<b>c, f.</b>

### **3.3. Enfoque interdisciplinar del Modelo: Implementación desde distintas asignaturas a través de un “Cuadernillo de actividades”.**

Concebir el Modelo desde un enfoque interdisciplinar se vislumbró desde el principio como uno de los objetivos del mismo. Por ello se elaboraron diversos “Cuadernillos de actividades” que desarrollaron los alumnos desde diversas disciplinas. Si bien, las actividades se propusieron fundamentalmente desde la asignatura de Historia, haciendo uso de diversidad de fuentes para que el alumnado aplicara competencias de carácter histórico, del mismo modo se abordó el Modelo desde Lengua y Literatura: textos periodísticos de diversas épocas históricas,

la obra literaria de Arturo Barea, y de Pio Baroja, ambientadas en la Gran Vía madrileña; desde la Música a través de la Zarzuela de la Gran Vía con su polka que cantaban durante el recorrido; desde las Matemáticas, con las longitudes de vía de metro; desde la Plástica con la obra de Antonio López, y realizando maquetas de edificios emblemáticos.

**Imágenes 3 y 4:** Fuentes fotográficas manejadas por el alumnado, recuperadas de la Biblioteca Digital Memoria de Madrid, en: <http://www.memoriademadrid.es>.

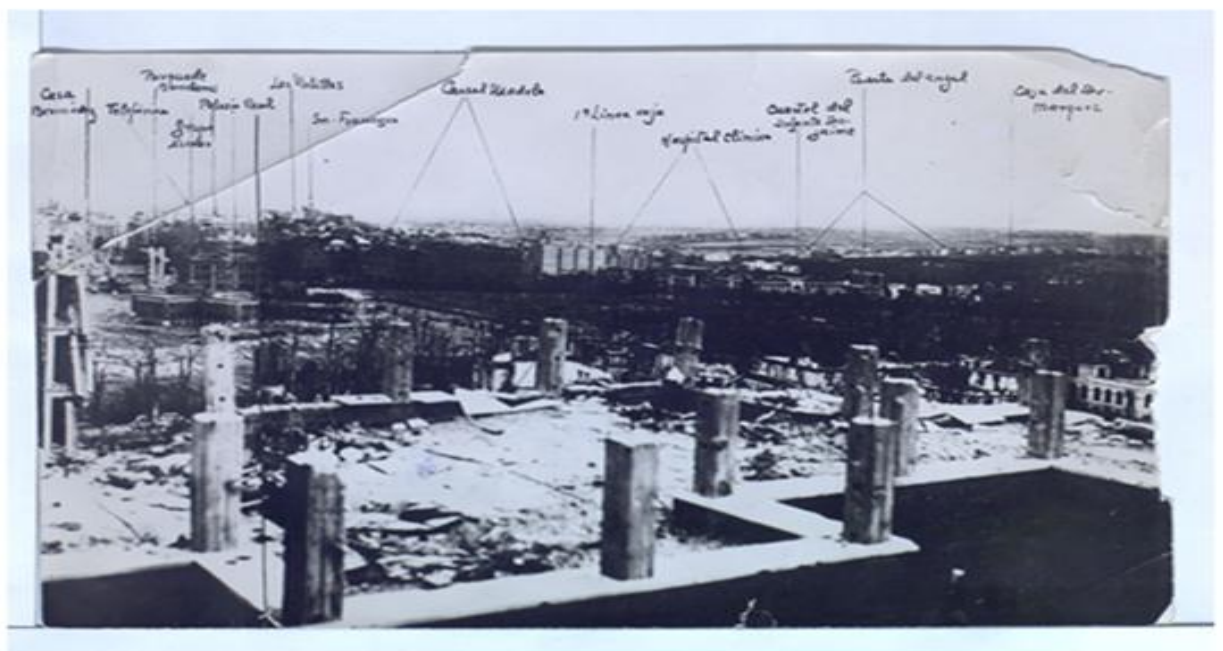


**Imágenes 5 y 6:** Las fotografías de estas imágenes inciden en las situaciones que generó la Guerra Civil en la calle. La primera es una fotografía tomada durante ese tiempo, recuperada de la Biblioteca Digital Memoria de Madrid, en: <http://www.memoriademadrid.es>, mientras que la segunda, muestra el mismo lugar pero en tiempos distintos, gracias al excelente trabajo del fotógrafo Sebastián Maharg. Recuperada en Paralelo en paralelo, en: <https://www.sebastianmaharg.com/>





**Imágenes 7 y 8:** Para que el alumnado se percatara de la peligrosidad de la zona en la guerra, se les mostró una postal del Archivo General de la Administración (AGA): AGA. F/ 880-01-008, y una fotografía recuperada de la Biblioteca Digital Memoria de Madrid, en: <http://www.memoriademadrid.es>







La labor previa de búsqueda de fuentes de archivo, o bien de fuentes secundarias con potencial didáctico, se hace imprescindible en la aplicación de este tipo de Modelo, ya que si no la actividad del alumnado no contará con evidencias que les permita desarrollar competencias históricas.

#### **3.4. Recorrido del Itinerario Didáctico a través de un Cuaderno de Campo**

Una vez que el alumnado se ha “apropiado” y ha conocido el espacio que va a recorrer tras el desarrollo de diversas actividades planteadas en los “Cuadernillos de Actividades”, se estará en disposición de llevar a cabo el itinerario con un “Cuaderno de Campo”, que por un lado, les guiará en el recorrido y les propondrá una serie de actividades en las paradas del mismo.

**Imagen 9:** Plano del itinerario con las paradas señaladas. Plano de elaboración propia, a través del plano de la calle, recuperado de Nomecalles. Nomenclator oficial y callejero en: <http://www.madrid.org/nomecalles/>



El “Cuaderno de Campo”, se considera documento fundamental, que permitirá al alumnado desarrollar en cada parada las actividades y la resolución de las cuestiones planteadas. Se evita así el itinerario “turístico” en el que el alumnado recibía, sin más, información de los edificios, plazas, calles, estatuas, con las que se iba “topando” a lo largo del recorrido. En cada parada, el rol que debe desempeñar el alumnado es totalmente activo, siendo el profesor el mediador quien enfoca la “mirada” a través de las actividades propuestas en el Cuaderno de Campo, potenciadas con la proximidad del alumnado con los bienes patrimoniales “in situ”.

**Imágenes 10 y 11:** fotografías del itinerario tomadas por Amparo Alcaraz, en las que se muestra como los alumnos llevan el “Cuaderno de Campo” y resuelven, indagan y contextualizan los hechos históricos seleccionados en cada parada.



### **3.5. Evaluación de los conocimientos adquiridos a través de un “Cuestionario Final”. Su aplicación a la Gran Vía madrileña.**

Se hace imprescindible, para valorar el Modelo educativo propuesto, y reflexionar a partir de los resultados obtenidos acerca de su potencialidad didáctica, evaluar la consecución de los contenidos abordados, y las competencias que han adquirido a lo largo del proceso.

Dicho cuestionario, no debe “medir” el nivel de recuerdos de contenidos abordados, se pretende fundamentalmente, conocer si el alumnado se ha capacitado en desarrollar diversas técnicas y procedimientos, que le hayan permitido “reconstruir” hechos sociales de naturaleza diversa.

Se muestra a continuación algunas de las cuestiones que permitió calibrar los contenidos adquiridos:

1) Te vamos a mostrar tres imágenes, ya conocidas, para que expreses que información nos aporta en cuanto a la diferenciación de tramos en el recorrido. Puedes anotar al lado de cada imagen la información que te aporta, para “ordenar” los posibles tramos del recorrido, y numerarlos en el orden correcto:

**Imágenes 12, 13 y 14:** las dos primeras, recuperadas de la Biblioteca Digital Memoria de Madrid, en: <http://www.memoriademadrid.es>, y la última tomada por Amparo Alcaraz.





2) Una vez ordenados los tramos a través de las imágenes que nos dan pistas sobre los nombres de éstos, te vamos a dar un cuadro para que escribas algunos de los elementos que observaste en cada uno de éstos. Escribe el nombre de cada tramo:

GRAN VÍA	EDIFICIOS	TIENDAS	LUGARES DE OCIO: Restaurantes, cines, teatros...	BOCAS DE METRO
PRIMER TRAMO:				
SEGUNDO TRAMO:				
TERCER TRAMO:				

## 4. Conclusiones:

Este Modelo, se ha elaborado para facilitar a los docentes de la etapa educativa de Educación Primaria, una herramienta pedagógica vertebrada sobre el potencial educativo de la ciudad, de cualquier ciudad, sobre el diseño de un itinerario didáctico que, como se ha comprobado, contribuye a la adquisición de conocimientos históricos por parte del alumnado participante, potenciando un aprendizaje activo, significativo y socioafectivo.

Aplicar enfoques didácticos plurales sobre la ciudad, posibilita que el alumnado se cuestione cómo han evolucionado las ciudades a lo largo del tiempo; cómo las sociedades históricas han influido en dichos cambios, cómo se posicionan ante las problemáticas sociales que se han dado y dan constantemente en espacios urbanos, etc.

Se pretende con este Modelo, proponer un cambio en el paradigma de la enseñanza de la Historia, en el que el alumnado, a través del desarrollo de diversas competencias históricas, y entrando en contacto directo con el patrimonio “in situ”, se capacite en el desarrollo de un pensamiento crítico, fundamentado en el reconocimiento de las múltiples señas de identidad que han conformado y conforman su historia.

Hemos podido comprobar que el alumnado que entra en contacto directo con los bienes patrimoniales, sobre todo en el momento de la realización del itinerario didáctico, pero también antes, a lo largo del proceso, analizando y contextualizando hechos históricos a través del manejo de diversidad de fuentes cartográficas, fotográficas, artísticas, literarias, hemerográficas, entre otras, se “apropia” de los hechos históricos, reconstruyéndolos, emulando la apasionante profesión del historiador/a

Concluimos expresando que este Modelo, concretado en una calle popular y céntrica de Madrid, como es la Gran Vía, se puede aplicar a cualquier espacio urbano. Para ello, hemos facilitado las fases en las que implementamos el Modelo, aportando documentos concretos que se elaboraron en cada fase con objetivos distintos, pero pensando que dichos documentos, servirán de guía y orientarán al docente de Primaria en su tarea.

Las maneras de “aprender” la historia de una ciudad son muy variadas, pero el contacto “in situ” con su patrimonio, promoverá de manera más activa y comprometida, su conocimiento, valoración, cuidado y difusión.

## 5. Referencias

Alcaraz, A. (2020). La Gran Vía madrileña. Itinerario didáctico para Educación primaria. En M.Mª Montserrat Pastor y A. Santisteban. *Didácticas específicas aplicadas a través del Patrimonio Local*. Colección Didáctica y Desarrollo. Madrid: Paraninfo.

Alderoqui, S. (2002). Enseñar a pensar la ciudad. En S. Alderoqui, y P. Penchansky, *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano* (pp. 33-63). Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S. (2013) [1993]. La ciudad se enseña. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.). *Didáctica las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. (pp. 248-266). Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S. y Villa, A. (2012) [1998]. La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II: teorías con prácticas*. (pp. 101-130). Buenos Aires: Paidós.

Archivo Fotográfico de la Delegación de Propaganda de Madrid durante la Guerra Civil. Consultado el 25 de octubre de 2021 <http://pares.mecd.es/>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Consultado el 16 de octubre de 2021. <https://www.edcities.org/>

Ávila, R.M., Duarte, O. (2018). Miradas y narrativas del patrimonio: un acercamiento al patrimonio cultural vivenciando los espacios. En E. López, C. García, M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 297-307). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Andrade Blanco, J. (2019). Patrimonio histórico e historia crítica. Algunas ideas para una visita didáctica a conjuntos monumentales. En A. M<sup>a</sup> Hernández Carretero (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.

Ballesteros, C., Fernández J.A., Molina, J.A., Moreno, P. (Coords.) (2003). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla- La Mancha.

Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo: Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori, 2003.

Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 36, 2003, pp. 7-12.

Biblioteca Digital Memoria de Madrid. Consultado el 20 de octubre de 2021. <http://www.memoriademadrid.es/>

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.

Calaf, R. y Fontal, O. (eds.) (2006), *Miradas al patrimonio*. Oviedo: Trea.

Careaga, A. (2015). El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial. *Cuadernos de investigación educativa*, 6 (2), pp. 51-70.

Cambil, M.C. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. *Opción* 31 (3), 295-319.

Cambil, M.E y Tudela, A. (Coords.) (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide.

Castro, L., Castro, M<sup>a</sup> B. (2018) La sensibilización a partir del patrimonio cultural. En E. López, C. García, M. Sánchez. *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 975-985). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Cuenca, J.M. (2010) *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.

Estepa, J. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación. Una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.

Fontal, O.( 2016), Educación patrimonial: Retrospectivas y prospectivas para la próxima década”, *Estudios Pedagógicos XLII*, nº 2: 415-436.

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 sociales* (pp.339-346). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.

Gabardón, J.F. (2007). Educación cívica y patrimonio. La concienciación patrimonial en el ámbito educativo. En R.M. Ávila, 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, F. y de la Cruz, A. (2018). Formación del alumnado universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad. En E. López, C. García, M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp. 67-79). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Hernández Carretero, A. M<sup>a</sup>, Guillén Peñafiel, R. y Gurría Gascón, J.L. (2019). Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. En A. M<sup>a</sup> Hernández Carretero (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.

Liceras, A. y Romero G. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales: Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.

Lucas, L. y de Alba, N. (2017). Educación patrimonial para formar ciudadanos críticos. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 89. (pp. 26-31). Barcelona: Graó.

Marín, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades y expectativas para la próxima década. *Revista de Patrimonio Histórico*, 85, 17-23.

Molina S., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (eds.) (2006) *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Murcia: Universidad de Murcia.

Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 67, 79-86.

Nomecalles. Nomenclator oficial y callejero. Consultado el 20 de septiembre de 2021. <http://www.madrid.org/nomecalles/>

Palma, A. y Pastor, M. (2015) Patrimonio urbano e historia. Propuesta didáctica, *Revista de antropología experimental*, 15, (pp. 369-375). Consultado el 5 de octubre de 2021. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2618/2110>.



Pasado en paralelo. Consultado el 20 de octubre de 2021.

<https://www.pasadoenparalelo.com/madrid-1936-1939>

Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (59), 8-21.

Rivero, M.P., Gil-Díez, I. (2018) Una propuesta de conciencia ciudadana para la educación patrimonial: Civitas. En E. López, C. García, M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 1051-1061). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Santacana, J., Coma, L. (2011) . *Ciudad educadora y patrimonio*. Barcelona: Coobook of heritage.

Souto, X.M. (2007) Los itinerarios educativos y su valor formativo», en SOUTO, X.M. (ed.): *Itinerarios educativos y actividades escolares*. Valencia. Federació d'Ensenyament de CC.OO, pp. 9-14.

Travé, G. (2003). Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. *Kikiriki. Cooperación educativa, núm. 71-72*, pp. 43-46.

Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En E. Cambil y A. Tudela, *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 177-199). Madrid: Pirámide.

Valverde F., Ramírez A., Mora M., López J.A, Medina S. y Arrebola J.C. (2018) Itinerarios interdisciplinarios en el grado de educación primaria. *Revista de Innovación y buenas prácticas docentes, Nº 6*. (pp. 69-75). Consultado el 14 de octubre de 2021. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/11080>, 3 de abril de 2018.

Vilarrasa, A. ( 2002). Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: Praxis, pp. 1-48

Vilarrasa, A. (2003) Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 36, pp. 13-25.