

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO PARA
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: PERCEPCIÓN
DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO EN MAESTRO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**DIDACTIC ITINERARIES AS A TOOL FOR TEACHING SOCIAL
SCIENCES: VIEW OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL
TEACHERS**

AUTORA: Marina García Herrero

Tutor: Rubén Delgado Álvarez

Salamanca, 14, junio, 2022

AGRADECIMIENTOS

*A mi familia y amigos,
por apoyarme a diario*

*A mi tutor,
por su orientación y ayuda*

*A mis compañeros del Grado en Maestro en Educación Primaria,
por vuestra colaboración*

RESUMEN

La finalidad del presente Trabajo de Fin de Grado es mostrar la importancia del uso de los itinerarios didácticos como un recurso para la enseñanza y su aplicación en las Ciencias Sociales. Para tal fin, se ha realizado en primer lugar una revisión bibliográfica para conocer en profundidad este instrumento, sus ventajas, su aplicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y la forma de llevarlo a cabo en la práctica educativa. Con posterioridad, tomando como referencia estos cuatro aspectos, se ha elaborado un cuestionario para conocer de forma específica la percepción de una muestra de alumnos pertenecientes al Grado en Maestro en Educación Primaria, aplicándose en dos centros pertenecientes a la Universidad de Salamanca, la Facultad de Educación y la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Las conclusiones obtenidas señalan que los futuros docentes tienen conocimientos sobre los itinerarios didácticos y confían en su uso para desarrollar su práctica educativa.

Palabras clave: itinerarios didácticos, proceso de enseñanza-aprendizaje, utilidad en la enseñanza, Ciencias Sociales, práctica educativa, Educación Primaria.

ABSTRACT

The aim of this Final Degree Paper is demonstrating the importance of didactic itineraries as a resource for teaching and its application in Social Sciences. For this purpose, a bibliographic review has been carried out firstly to inspect closely this tool, its advantages, its application in social science teaching, and how to put it in educational practice. Subsequently, taking these four aspects as a reference, a questionnaire has been drawn up to find out specifically the perception of a sample of students belonging to the Primary School Education Teaching Degree. This has been applied in two faculties belonging to the University of Salamanca, "Facultad de Educación" and "Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila". The conclusions obtained indicate that the future teachers have knowledge of the didactic itineraries and trust in their use to develop their educational practice.

Key words: didactic itineraries, teaching-learning process, usefulness in teaching, Social Sciences, educational practice, Primary School.

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

| | | |
|------|--|----|
| 1. | Introducción y pertinencia de la investigación | 1 |
| 2. | Objetivos..... | 2 |
| 3. | Contextualización Teórica..... | 3 |
| 3.1. | Los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje | 3 |
| 3.2. | Ventajas del uso de los itinerarios didácticos | 4 |
| 3.3. | Uso de los itinerarios didácticos en las Ciencias Sociales..... | 4 |
| 3.4. | Puesta en marcha de los itinerarios didácticos..... | 6 |
| 4. | Parte Empírica | 10 |
| 4.1. | Introducción y objetivos de la investigación | 10 |
| 4.2. | Metodología..... | 10 |
| 4.3. | Resultados de la investigación..... | 21 |
| 4.4. | Discusión de los resultados..... | 38 |
| 5. | Conclusiones..... | 46 |
| 6. | Bibliografía..... | 49 |
| 7. | ANEXOS..... | 51 |
| | ANEXO I: Referencias en el currículo de Educación Primaria..... | 51 |
| | Anexo II: Instrumento de recogida de datos final..... | 58 |
| | Anexo III: Código QR para el formulario | 65 |

1. Introducción y pertinencia de la investigación

El presente Trabajo de Fin de Grado titulado “*Los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza de las Ciencias Sociales: percepción de los estudiantes de Grado en Maestro en Educación Primaria*”, surge a partir de la elaboración y defensa de otro Trabajo de Fin de Grado en Maestro en Educación Infantil.

En él, pude observar que existían diferencias significativas tanto en la consideración de la educación fuera del aula como en las actividades desarrolladas de esta forma en España y Noruega, siendo consciente de la importancia que se les concedía a ambas, así como su puesta en práctica en los centros educativos y, en concreto, en los documentos de organización y planificación.

En consecuencia, y teniendo en cuenta que en nuestra formación como docentes del Grado en Maestro en Educación Primaria aprendemos diferentes metodologías y recursos relacionados con las diferentes asignaturas que enseñaremos en nuestro futuro profesional, considero justificado y pertinente observar y analizar cuál es la percepción que tienen los futuros docentes del Grado respecto al uso de los itinerarios didácticos que se desarrollan fuera del aula como un instrumento para la enseñanza de diferentes contenidos y, especialmente los relacionados con las Ciencias Sociales.

A tal efecto, en primer lugar, he llevado a cabo un estudio teórico acerca de la utilidad de los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje, sus ventajas, su contribución a la enseñanza de las Ciencias Sociales y su puesta en práctica, utilizando para ello referencias que proceden de distintas fuentes, y, posteriormente, he desarrollado una investigación con una muestra concreta de alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria pertenecientes a la Universidad de Salamanca, que se concretará en el desarrollo del trabajo.

2. Objetivos

Objetivo general:

- Conocer la importancia que tiene el uso de los itinerarios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en las Ciencias Sociales, así como la percepción que tienen los futuros docentes del Grado en Maestro en Educación Primaria sobre ello.

Objetivos específicos:

- Exponer la utilidad de los itinerarios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Mostrar los beneficios del uso de los itinerarios didácticos para la enseñanza de distintos contenidos.
- Argumentar la importancia del uso de los itinerarios didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Describir los elementos a considerar para desarrollar los itinerarios didácticos con el alumnado.

3. Contextualización Teórica

3.1. Los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje

Un itinerario didáctico constituye “un recorrido o camino a seguir con diferentes puntos de parada o de interés en determinados elementos de valor patrimonial o cultural” (Insa 2002, p. 89, citado en Portela, 2017, p. 95) y que suelen desarrollarse fuera del aula (Angiel, 2006).

De este modo, constituyen un **recurso complementario** del proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguilera, 2018, p. 3103-3) mediante el que los docentes pueden trabajar diferentes **contenidos de forma transversal** (López de Haro y Segura Serrano, 2013, citado en Herrero y Ortega, 2021, p. 321) y el alumnado, a través de la observación sistemática y del **contacto directo con su entorno** (Cambil Hernández, 2010, p.1), desarrollará **distintas competencias clave** (López de Haro y Segura Serrano, 2013, p.30), favoreciendo la **conexión entre lo aprendido y el mundo real** (Behrendt y Franklin 2014, citado en Aguilera, 2018, p. 3103-11).

Respecto a ello, cabe destacar que, si bien se les ha concebido tanto a estos, como a las salidas llevadas a cabo fuera del aula, una gran importancia a lo largo de la historia, y varios pedagogos de referencia, como Jean Jacques Rousseau, Friedrich Froebel, o María Montessori han defendido la importancia que tiene tanto su uso, como el contacto de los niños con el medio para llevar a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco escolar actual se organizan actividades muy puntualmente y con el único propósito de cumplir los objetivos establecidos, variando estas en función de las posibilidades del entorno en el que el centro se ubica (García Herrero, 2020, p.45).

No obstante, y teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por Vilarrasa (2003, citado en Licerias Ruiz, 2018, p. 72) dentro de los contextos educativos, y basándonos en la temporalización en la que estos se desarrollan, podemos encontrar tres tipos de itinerarios didácticos, como son:

Los **itinerarios vivenciales**, que son aquellos que se plantean previo a comenzar con el trabajo de un tema concreto y tienen como objetivo fundamental proporcionar al conjunto del grupo una experiencia compartida.

Los **itinerarios de experimentación**, que se llevan a cabo durante la fase de desarrollo de un proyecto o trabajo concreto y consisten en la realización de una serie de actividades experimentales llevadas a cabo fuera del aula.

Por último, los **itinerarios de participación social**, que se desarrollan al finalizar el trabajo llevado a cabo en el aula, y cuya finalidad es consolidar los contenidos adquiridos previamente, así como fomentar los valores relacionados con el trabajo en equipo, entre los que se encuentran la integración de los miembros dentro del grupo o la convivencia.

3.2. Ventajas del uso de los itinerarios didácticos

Tal y como se ha expuesto anteriormente, los itinerarios didácticos favorecen el desarrollo de las diferentes competencias del alumnado y, por ende, varios autores han señalado de forma específica los beneficios que estos tienen para el desarrollo integral de los alumnos. Entre estas ventajas, podemos encontrar las siguientes:

En primer lugar, constituyen un instrumento idóneo que permite trabajar la **consecución de diferentes competencias curriculares** de forma transversal (López de Haro y Segura Serrano, 2013, p. 16) y en los que el niño será un **sujeto activo en su aprendizaje** (Cambil Hernández, 2010, p.1).

En segundo lugar, promueven la **curiosidad del alumnado** y desarrollan su **actitud investigadora** (Allen, 2004, citado en Aguilera, 2018, p. 3103-3), aprendiendo a “describir, explicar, comprender e interpretar” distintos hechos (García Ruiz, 1997, p.4).

En tercer lugar, facilita al alumnado su **interpretación sobre el mundo**, despertando su capacidad crítica, aprendiendo a preguntar y aumentando su conocimiento sobre el medio en el que se encuentran (Sancho Comins, 1995, p.26, citado en García Ruiz, 1997, p.5).

Por último, mejoran la “**comprensión de contenidos** e incrementan el **conocimiento del alumnado**” (Orion, 2007, citado en Aguilera, 2018, p. 3103-11), proporcionándoles un **aprendizaje experiencial, significativo e integral** (García Ruiz, 1997, p.5).

3.3. Uso de los itinerarios didácticos en las Ciencias Sociales

En relación con el apartado anterior, y teniendo en cuenta que los itinerarios didácticos ofrecen **distintos beneficios** para trabajar con el alumnado diferentes tipos de contenidos, así como lograr la consecución de diferentes objetivos, expondremos a continuación las referencias que encontramos sobre ellos en el ámbito de las Ciencias Sociales, y su utilidad.

No obstante, y previo a comenzar con su exposición, conviene mencionar a qué nos referimos con “Ciencias Sociales” y cuál es su propósito en la etapa de Educación Primaria.

De este modo, y tomando como referencia lo expuesto en el **Decreto 26/2016, de 21 de julio**, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, las Ciencias Sociales “integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos” (Decreto 26/2016, 2016, p. 34265).

Asimismo, entre sus finalidades principales destacan que, a través de su aprendizaje, el alumnado aprenderá a interpretar y a intervenir sobre la realidad en la que viven, observando las características y relaciones establecidas entre los elementos que conforman el medio y siendo capaces de emitir valoraciones propias sobre ellos, así como a “vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva” (Decreto 26/2016, 2016, p. 34265).

Avanzando en nuestro razonamiento, dentro de las **orientaciones metodológicas** (Decreto 26/2016, 2016, p. 34266) presentes en este área, podemos encontrar referencias acerca de la importancia del uso del método científico para que los alumnos aprendan tanto a partir de la observación e interpretación de hechos simples que los lleven a la comprensión del entorno social (inducción), como a comenzar con una idea global y sean capaces de desarrollar una explicación particular acerca de un hecho determinado (deducción).

Además, en ellas también se señala la relevancia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje llevar a cabo el trabajo de campo, bien a través de salidas culturales o de **itinerarios guiados**, “de manera directa o simulada mediante los recursos interactivos que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”, y que tendrán como propósito “establecer las bases del trabajo sistemático y el rigor científico que precisa el área”.

Por otra parte, si observamos el Currículo general de la etapa, en el que se exponen los contenidos de cada uno de los Bloques de contenido de esta área, así como los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables comunes para todos, y el Currículo por cursos de esta área, en el que se recogen los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada bloque y que se encuentran secuenciados en los distintos cursos, podemos observar que, si bien no hay referencias sobre los itinerarios didácticos como tal, existen contenidos que el alumnado ha de adquirir a través de la

observación directa e interpretación de los elementos del entorno, así como mostrar actitudes de cuidado y respeto hacia los elementos que forman parte de él¹.

De este modo, y tras observar que, a lo largo de todos los niveles de la etapa de Educación Primaria, el alumnado ha de **adquirir contenidos** en contacto con el medio en el que vive, conviene señalar que varios autores consideran además otras razones por las que tiene gran relevancia el uso de los itinerarios didácticos dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, como son:

- Favorecen la **percepción y el interés** que posee el alumnado hacia esta materia. (Solbes, 2011, citado en Aguilera, 2018, pg. 3103-3).
- Facilitan “la **observación directa de los elementos físicos del paisaje** y su **relación con el ser humano** que los modifica” (Castellanos, 2012, p. 16).
- Ofrecen al alumnado “una **perspectiva ambiental** sobre el entorno que pueden propiciar la búsqueda de soluciones a problemas ambientales” (Ogallar, 1996, citado en Licerias Ruiz, 2018, p.71).
- Fomentan “el desarrollo de **destrezas procedimentales** relacionadas con la medición o estimación de las distancias, inclinaciones, alturas, etc.” (Ogallar, 1996, citado en Castellanos, 2012, p. 17).
- “Constituyen un marco único para el **desarrollo de las destrezas cartográficas**, como la lectura de mapas, orientación o localización” (Ogallar, 1996, citado en Castellanos, 2012, p. 18).
- “Ayudan a **contrastar de forma experimental**, sucesos y hechos culturales e histórico-artísticos” (Cambil Hernández, 2010, pg. 1).

3.4.Puesta en marcha de los itinerarios didácticos

De acuerdo con García Ruiz (1997, pp. 1-9), previo a comenzar con el diseño y la preparación de los itinerarios didácticos, uno de los aspectos fundamentales que hemos de considerar es el **contexto del alumnado** con el que vamos a trabajar, es decir, el nivel al que estos pertenecen y su diversidad, considerando esta como el conjunto de características, necesidades e intereses individuales que tiene cada uno de estos.

Partiendo de este contexto, Licerias Ruiz (2018, pp. 66-81) propone que para lograr que los itinerarios didácticos sean fructíferos y se cumplan con los aspectos mencionados

¹ En el **Anexo I “Referencias en el currículo de Educación Primaria”** se localizan algunas referencias que podemos encontrar en el currículo de esta área para cada curso.

hasta el momento, es necesario que estos tengan “una adecuada preparación, realización y explotación didáctica” (p.72), considerando además del contexto, varios elementos que articulará en un proceso de tres fases:

La *fase de preparación o planificación* (Liceras Ruiz, 2018, pp.72-73), en la que “se abordan y organizan, en primer lugar, las previsiones logísticas y técnicas para el desarrollo del itinerario” (p.72).

En ella, el docente establecerá fuera del aula una preparación previa teniendo en cuenta el **número de alumnos** con los que trabajará; el **lugar** en el que se va a desarrollar el itinerario, así como su **duración** y la **forma de transporte** que utilizarán para acudir hasta el espacio; los **trámites y permisos necesarios** para desarrollarlo; el **material**, tanto de registro (cuadernos, materiales para escribir...), como los complementarios (instrumentos de medición, mapas...) que se **emplearán** en el transcurso del itinerario, y la **información necesaria** para desarrollar la actividad adecuadamente. Además, elaborará un **dossier** con toda esta información, así como con las **paradas** que se van a efectuar y las **actividades** que se llevarán a cabo en cada una de ellas. Si el docente no posee los conocimientos suficientes sobre los lugares en los que se va a desarrollar el itinerario, los **visitará de forma previa** para obtener un mayor conocimiento.

Por otra parte, dentro del aula se llevará a cabo la **motivación** de los estudiantes sobre la actividad, estimulándolos emocionalmente y atrayendo su interés sobre su realización; se detectarán los **conocimientos previos** que posee el alumnado, a partir de los cuáles se establecerán los **objetivos y competencias** de forma clara, concisa y precisa cuya consecución se logrará al finalizar el proceso, así como los **contenidos** que se trabajarán y las **actividades** que se desarrollarán en las distintas paradas; se **reforzarán** aquellos contenidos necesarios para la consecución del itinerario y se especificarán aquellas **actividades que se desarrollarán de forma posterior** al itinerario. Respecto a esta parte, Orion y Hofstein (1994, citado en Aguilera, 2018, p.3103-3) señalan que su “propósito es preparar al alumnado para la actividad, tratando de reducir el factor «novedad» que surge en el alumnado”.

La *fase de realización o desarrollo in situ* (Liceras Ruiz, 2018, pp.73-78), que se desarrollará en los espacios del itinerario didáctico propiamente dicho y en el que se realizarán tanto tareas inductivas como deductivas en las que el alumnado utilizará sus sentidos para observar, leer, analizar y extraer algunas conclusiones.

Respecto a la **observación**, en primer lugar, atenderán a “los primeros condicionantes” (p.73), entre los que se encuentran el estado de la atmósfera; las características del punto de observación, considerando el lugar en el que se encuentran, así como la amplitud y profundidad del paisaje, o los elementos que forman parte de él.

Posteriormente, esta observación se realizará de forma individual y tendrá como finalidad que el alumno, a través de su desplazamiento por el espacio, centre su atención en los aspectos perceptibles a través de los sentidos, tales como: dentro de la **vista**, la luz, los colores, o las formas; a través del **oído**, distinguiendo sonidos y ruidos; respecto al **olfato**, apreciando “los aromas de las plantas o los efluvios de las calles urbanas” (p.74); y, en cuanto al sentido **kinestésico**, percibiendo “la textura del suelo, la brisa en el rostro, etc.” (p.74).

A continuación, se desarrollará la **lectura del paisaje**, a través de la que el alumnado realizará descripciones y actividades de diferentes tipos mediante las que obtendrá información que posteriormente analizarán y explicarán. De este modo, en un primer momento, llevarán a cabo una “descripción superficial” de los elementos, considerando todos los elementos físicos y antrópicos del ecosistema y, a continuación, realizarán actividades de varios tipos, (Liceras Ruiz, 2003, citado en Liceras Ruiz, 2018, p.75), como:

Las “**actividades de orientación, localización, medición y uso de instrumentos**”, mediante las que obtendrán y reunirán distintos datos e información; aprenderán a orientarse empleando los recursos propios de la naturaleza, así como otros elementos, como son la brújula o el mapa; o a estimar distancias.

Las “**actividades para el entendimiento y explicación del paisaje**”, en las que repasarán y anotarán “rasgos y relaciones de interdependencia entre los elementos visibles y no visibles del paisaje que permitan captar su globalidad”, que le ayuden a comprenderlo en su totalidad, “apreciando los hechos que lo definen, y quizá, singularizan”, así como realizarán “dibujos y bocetos”, y se consolidarán los conocimientos previos que el alumnado posee.

Por último, las “**actividades de investigación**”, a través de las que el alumnado descubra por sí mismo aspectos sobre el espacio, y que integran además otras actividades que se planteen para lograr la consecución de los objetivos planteados, considerándose todos estos aspectos en “fichas de observación y en el cuaderno de campo”. Respecto a estas

actividades, cabe destacar, además, que el papel del docente consistirá en “orientar, explicar, proponer, facilitar, hacer preguntas, asentar conocimientos, etc.” (p.76).

Partiendo de los datos e información obtenida se realizará una **descripción en mayor profundidad del paisaje**, y en la que se pretenderá que el alumnado sea capaz de buscar “la articulación de los datos físicos, biológicos y humanos recopilados, establecer las interrelaciones entre los elementos del paisaje y comprender su trabazón” (p.77), así como “identificar y plantear problemáticas, formular preguntas e hipótesis” sobre los elementos observados, cuyas respuestas serán resueltas a través del uso de documentos e información que adquieran en los espacios en los que se realice el itinerario, o mediante su trabajo y verificación en el aula.

Por último, se llevará a cabo la *fase de interpretación* (Liceras Ruiz, 2018, p.78), que se desarrollará de vuelta al aula y que consiste en una “fase de reflexión, recapitulación, tratamiento y análisis de la información obtenida” (p.78). De esta forma, se consolidarán los conceptos trabajados y las actividades desarrolladas, se analizará la información recopilada y se obtendrán conclusiones sobre todos los aspectos considerados a lo largo de su realización. Asimismo, algunos autores, (Gómez Ortiz (1986), García Ruiz (1997), citado en Liceras Ruiz, 2018, p.78) señalan que “se puede abordar con los estudiantes un coloquio acerca de los aspectos más relevantes desarrollados durante el trabajo; recopilar anécdotas y experiencias del itinerario; revivir la experiencia, evocar situaciones y descubrimientos”.

4.1.1. Factores y limitaciones que influyen en los itinerarios didácticos

Tras la explicación de qué son los itinerarios didácticos, sus ventajas, su utilización en las Ciencias Sociales y su forma de llevarse a cabo, conviene señalar algunos factores que van a influir en su eficacia, como son “el tiempo del que disponen los docentes para la preparación y ejecución, la coordinación entre todas las partes implicadas, el grado de implicación del docente o la formación del profesorado sobre la gestión, el diseño y la ejecución” (Aguilera, 2018, p.3103-11).

Asimismo, otros autores van a mencionar algunas limitaciones que influirán en su realización, entre las que se encuentran “las experiencias previas del profesorado, (...) su conexión con el temario, (...) la falta de recursos y de formación (...), la burocracia y la excesiva carga laboral de los docentes (...), y la supervisión exhaustiva que se realiza al llevarse a cabo fuera del recinto escolar” (Aguilera, 2018, p.3103-11).

4. Parte Empírica

4.2. Introducción y objetivos de la investigación

El diseño de esta investigación pretende responder a la pregunta:

“¿Qué percepción tienen los futuros docentes de Educación Primaria acerca del uso de los itinerarios didácticos como un instrumento para la enseñanza y su aplicación en las Ciencias Sociales?”

Para llevarla a cabo, se expondrán los objetivos que se pretenden conseguir con su realización, así como la metodología que se utilizará para obtener y analizar los resultados.

Objetivo general:

- Estudiar cuál es la percepción de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria acerca de los itinerarios didácticos como un instrumento para la enseñanza y su aplicación en las Ciencias Sociales.

Objetivos específicos:

- Conocer la percepción general que tienen sobre la utilidad de los itinerarios didácticos.
- Ser consciente de la importancia concedida por la muestra a las ventajas de los itinerarios didácticos para el proceso educativo.
- Comprobar la utilidad de los itinerarios didácticos como un instrumento para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Identificar la percepción general de los futuros docentes acerca de la puesta en marcha de los itinerarios didácticos, y las dificultades que podemos encontrar.
- Comparar la percepción de los futuros docentes de los cursos primero y cuarto del Grado en Maestro en Educación Primaria.
- Observar las diferencias existentes entre la percepción de los alumnos del tercer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, pertenecientes a dos centros diferentes.

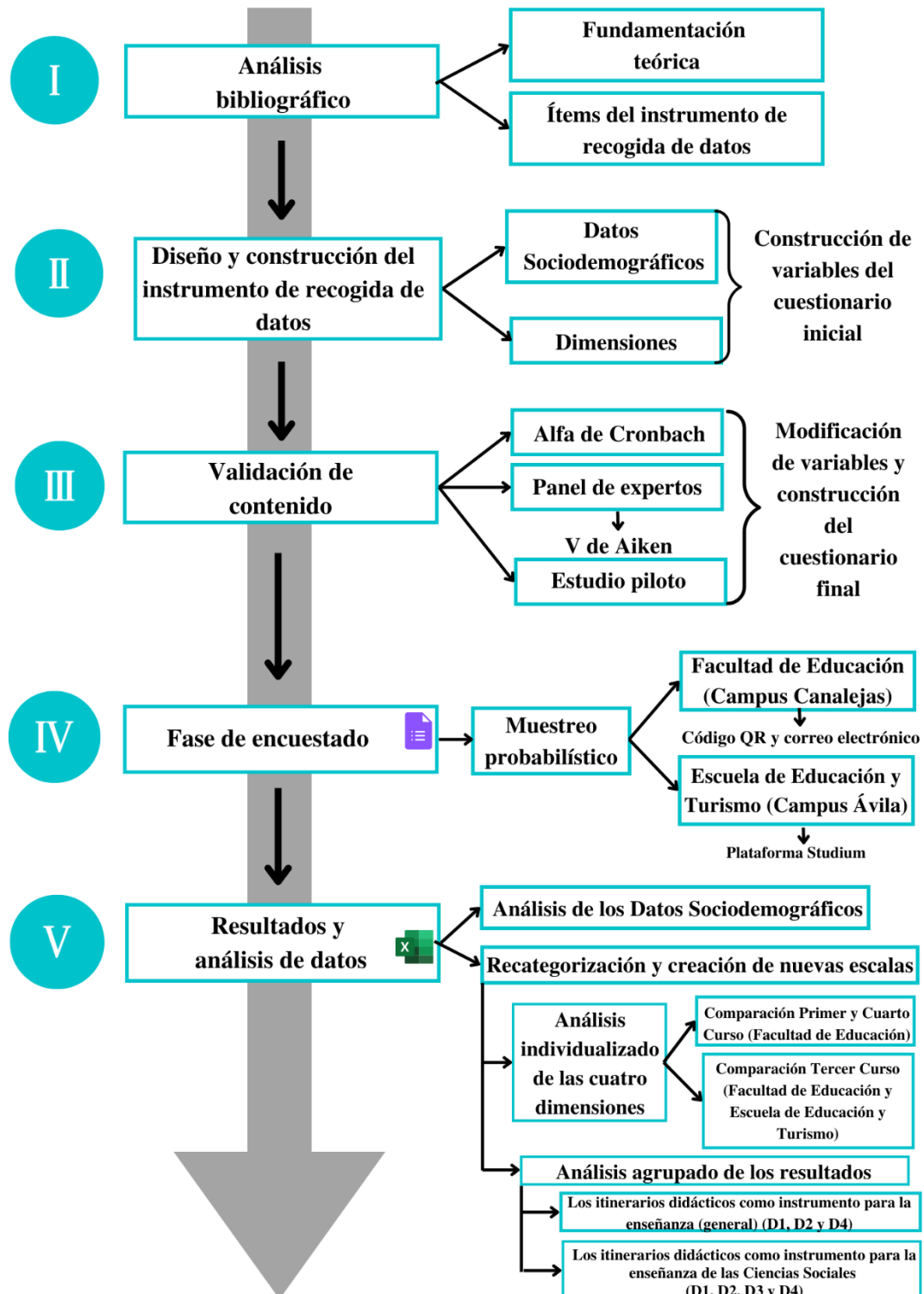
4.3. Metodología

Para lograr la consecución de los objetivos planteados, se ha empleado una metodología de investigación de tipo cuantitativo a través de la que se ha obtenido la percepción que tiene el alumnado de Educación Primaria sobre el uso de los itinerarios didácticos como

un instrumento para la enseñanza y su utilidad en las Ciencias Sociales. Para ello, el procedimiento se ha dividido en cinco fases (ver **Figura 1**):

Figura 1.

Metodología empleada para la elaboración del trabajo



Nota: elaboración propia.

En primer lugar, se realizó un **análisis bibliográfico** sobre los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje utilizando para ello la base de datos bibliográfica SCOPUS y el buscador de documentos académicos Google Académico.

Partiendo de esta información, se seleccionó aquella considerada más adecuada para fundamentar el apartado teórico del trabajo, estableciendo para ello cuatro apartados diferentes que permitiesen conocer al lector qué son y en qué consisten los itinerarios didácticos, sus ventajas, su uso en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y cómo desarrollarlos, sugiriendo algunos factores que influyen en su desarrollo y ciertas limitaciones con las que los docentes pueden encontrarse. De forma similar, esta revisión bibliográfica me permitió definir la información empleada para el diseño del instrumento de recogida de datos.

En segundo lugar, se desarrolló el **diseño y la construcción del instrumento de recogida de datos**, convirtiendo la información teórica seleccionada en los ítems incluidos en el instrumento de recogida de datos inicial, siendo este un cuestionario de tipo Likert compuesto por tres dimensiones formadas por seis variables y una dimensión con siete. Además, se incorporaron los datos sociodemográficos necesarios con cinco variables (Centro de estudios, curso, sexo, edad y estudios de procedencia) para recoger las características generales de la muestra de población a la que se le aplicaría el instrumento.

En tercer lugar, se realizó la **validación de contenido** utilizando el cálculo del coeficiente de la prueba Alfa de Cronbach, que consiste en “una forma sencilla y confiable para la validación del constructo de una escala y como una medida que cuantifica la correlación existente entre los ítems que componen esta” (González Alonso y Pazmiño Santacruz, 2015, p.65).

Asimismo, se contó con un panel formado por tres expertos en la materia y con diez alumnos² a los que se les planteó el cuestionario inicial en la realización de un estudio piloto, y que contaban con las mismas características de los estudiantes a los que se les iba a pasar el instrumento final.

En cuanto al cálculo del Alfa de Cronbach, este valor se determinó “a partir de la creación de una Tabla de Datos en que las columnas representan las variables (preguntas), las filas los individuos y los valores el valor señalado por el encuestado, de acuerdo con la Escala

² Esta muestra de alumnos participó únicamente en el estudio piloto, no realizando el cuestionario final posteriormente.

de Likert empleada” (González Alonso y Pazmiño Santacruz, 2015, p.69). Una vez organizados los datos en una tabla utilizando el Programa Microsoft Excel, se aplicó la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \times \left[1 - \frac{\sum v_i}{v_t} \right]$$

Donde α =Alfa de Cronbach; k=número de ítems; v_i =varianza de cada ítem; y v_t = *varianza del total* (Cronbach, 1951, citado en González Alonso y Pazmiño Santacruz, 2015, p.68)

Respecto al panel de expertos, el procedimiento consistió en la valoración de la coherencia, la relevancia y la claridad de los veinticinco ítems que conformaban las cuatro dimensiones, aplicando una puntuación del 1 al 10 para calificar cada uno de ellos y, posteriormente, se llevó a cabo el análisis de estas puntuaciones empleando el coeficiente de valoración de contenido V de Aiken, que fue calculado utilizando la fórmula adaptada por Penfield y Giacobbi (2004, citado en Fernández Álvarez y Fernández, 2021, p.7):

$$v = \frac{\bar{x} - l}{k}$$

Donde \bar{x} = media de las puntuaciones de los jueces; l = puntuación más baja posible (1); k = puntuación más alta posible (10).

Los coeficientes obtenidos, cuyos valores oscilan entre 0 y 1, se recogieron en una tabla, y, debido a que “a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido” (Mayaute, 1988, p.107), fueron suprimidos aquellos ítems cuyo coeficiente fuera inferior a 0.70.

En cuanto a los alumnos que realizaron el estudio piloto, estos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico causal, de tal forma que sus datos sociodemográficos fueran variados. De este modo, se le envió a cada uno de ellos el cuestionario a través de un correo electrónico para el análisis de cada una de las variables, explicando si existía algún problema en alguna de ellas y qué aspectos modificarían.

A partir del análisis de las puntuaciones y del intercambio de información realizado con los participantes del estudio piloto, se realizaron las modificaciones pertinentes y se eliminaron aquellos ítems que no alcanzasen los requisitos mínimos de calidad establecidos, obteniendo el **instrumento de recogida de datos final** (ver Anexo II), a partir del que se crearía un cuestionario mediante el software *Google Forms*.

En cuarto lugar, se llevó a cabo la **fase de encuestado** y cuyos datos serían obtenidos mediante un muestreo probabilístico en la Facultad de Educación del Campus Canalejas y en la Escuela de Educación y Turismo de Ávila.

Para ello, en los primeros tres cursos pertenecientes a la Facultad de Educación se pidió permiso a dos docentes de cada curso, uno para el grupo de por la mañana y otro para el grupo de por la tarde, para acudir al finalizar una de sus sesiones y, a través del escaneo de un código QR (ver Anexo III) que le redirigía al formulario de Google en el que se encuentra el cuestionario, los alumnos accedieran al enlace del cuestionario para completarlo. Asimismo, a los alumnos de cuarto curso, debido a que en el segundo cuatrimestre no tienen asignaturas en la Facultad de Educación -pues únicamente tienen la realización del Prácticum II y del Trabajo Fin de Grado- se les envió el enlace del cuestionario a través del correo electrónico para que lo completasen.

En cuanto al grupo perteneciente a la Escuela de Educación y Turismo de Ávila, se facilitó el enlace a los alumnos a través de la plataforma studium en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales mediante la ayuda del tutor del presente Trabajo de Fin de Grado.

En quinto lugar, se **recopilaron los resultados** y se llevó a cabo el **análisis de los datos** obtenidos utilizando para ello el Programa Microsoft Excel. Respecto a este último, el procedimiento empleado fue el siguiente:

Para empezar, se llevó a cabo el **análisis de los datos sociodemográficos** con el objetivo de identificar las principales características de la muestra, organizándolos en función de las cinco variables planteadas.

Posteriormente, se analizaron los resultados obtenidos en cada una de las cuatro dimensiones con la finalidad de identificar la percepción que tenían los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria sobre el uso de los itinerarios didácticos como instrumentos de enseñanza-aprendizaje, sus ventajas, su utilización en las Ciencias Sociales, y su puesta en marcha.

Para ello, en cada sujeto de la muestra, se sumaron las puntuaciones obtenidas en cada ítem dentro de cada una de las dimensiones, tomando como referencia que la respuesta “Totalmente en desacuerdo” se correspondía con el número 1, “En desacuerdo”, con el 2, “Ni en desacuerdo ni de acuerdo” con el 3, “De acuerdo” con el 4, y “Totalmente de acuerdo” con el número 5.

Posteriormente, los resultados fueron categorizados utilizando una nueva escala obtenida multiplicando el número de ítems de cada dimensión por la máxima puntuación que se puede obtener (5) y dividiendo el resultado obtenido entre el número de categorías que se pretenden establecer (4).

De esta forma, para las **Dimensiones 1 y 2**, que cuentan con cinco ítems cada una, los resultados fueron categorizados en la escala: Muy deficiente (0-6,25); Deficiente (6,26-12,5); Aceptable (12,51-18,75); Muy aceptable (18,76-25).

Para las **Dimensiones 3 y 4**, que cuentan con seis ítems cada una, los resultados fueron categorizados en la escala: Muy deficiente (0-7,5); Deficiente (7,51-15); Aceptable (15,01-22,5); Muy aceptable (22,51-30).

A continuación, se analizaron y compararon los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones por los alumnos de **Primero y Cuarto curso de la Facultad de Educación**, con la pretensión de observar si existían diferencias entre las percepciones de los alumnos que comienzan el Grado y los que se encuentran próximos a su finalización, tras haber cursado diferentes asignaturas en las que han adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo la práctica docente.

De forma similar, se analizaron los resultados obtenidos por los alumnos pertenecientes al **Tercer curso de la Facultad de Educación y de la Escuela de Educación y Turismo de Ávila**, pues en este momento los alumnos habían cursado las dos asignaturas del Plan de Estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria que se relacionan con la Didáctica de las Ciencias Sociales, que son “Fundamentos de Geografía y de Historia en Educación Primaria”, en segundo curso, y “Didáctica de las Ciencias Sociales”, en tercer curso, y en las que han adquirido conocimientos relacionados con el currículo del área y las metodologías que pueden utilizar en la práctica educativa.

Por último, se analizaron los **resultados obtenidos por toda la muestra en las Dimensiones 1, 2 y 4** con la finalidad de obtener una visión general sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca de los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza, y, posteriormente, se analizaron los **resultados obtenidos por la muestra de forma agrupada en las cuatro dimensiones**, con el objetivo de conocer su percepción general sobre el uso de los itinerarios didácticos en la enseñanza y su aplicación en las Ciencias Sociales, tratando de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada y a los objetivos de la investigación.

Para llevar ambos análisis a cabo, para cada sujeto se sumaron las puntuaciones obtenidas en todos los ítems y los resultados fueron categorizados utilizando una nueva escala. De este modo, para analizar **la percepción general de los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza**, se multiplicaron el número de ítems totales de las Dimensiones 1, 2 y 4 (16) por la máxima puntuación que se puede obtener (5) y se dividió el resultado obtenido entre el número de categorías que se pretenden establecer (4). De esta forma, los resultados fueron categorizados en la escala: Muy deficiente (0-20); Deficiente (20,1-40); Aceptable (40,1-60); Muy aceptable (60,1-80).

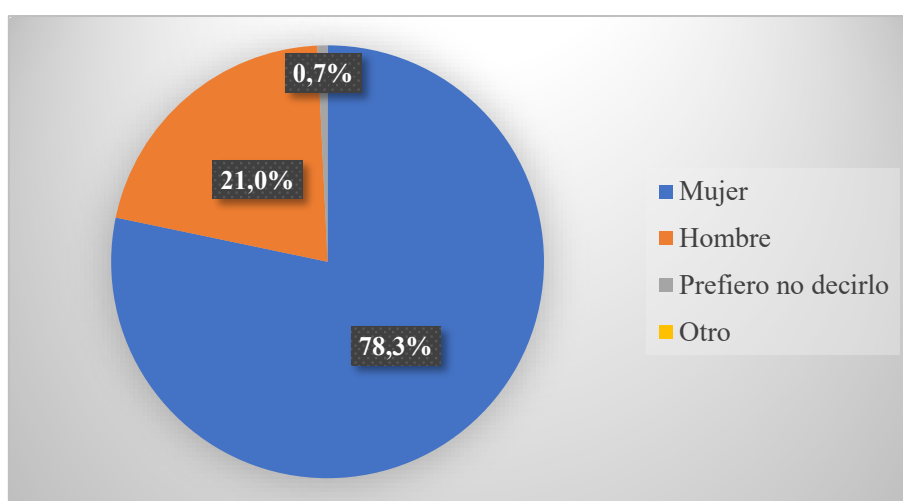
Para obtener la **percepción general sobre el uso de los itinerarios didácticos en la enseñanza y su aplicación en las Ciencias Sociales**, se multiplicaron el número de ítems totales (22) por la máxima puntuación que se puede obtener (5) y se dividió el resultado obtenido entre el número de categorías que se pretenden establecer (4). De esta forma, los resultados fueron categorizados en la escala: Muy deficiente (0-27,5); Deficiente (27,51-55); Aceptable (55,01-82,5); Muy aceptable (82,51-110).

4.3.1. Participantes

Mediante un muestreo probabilístico se ha obtenido una muestra constituida por 267 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria (209 mujeres, 56 hombres, 2 prefieren no decirlo, y ninguno se reconocen con otro sexo) (ver Figura 2), y con edades comprendidas entre los 18 años y los 25 años (ver Figura 3).

Figura 2.

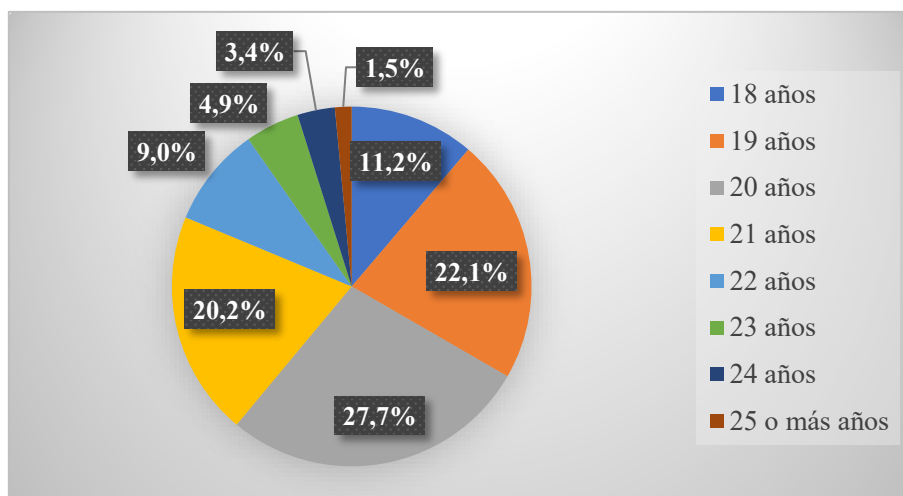
Distribución (%) por sexo de los sujetos de la muestra



Nota: elaboración propia.

Figura 3.

Distribución (%) por edad de los sujetos de la muestra

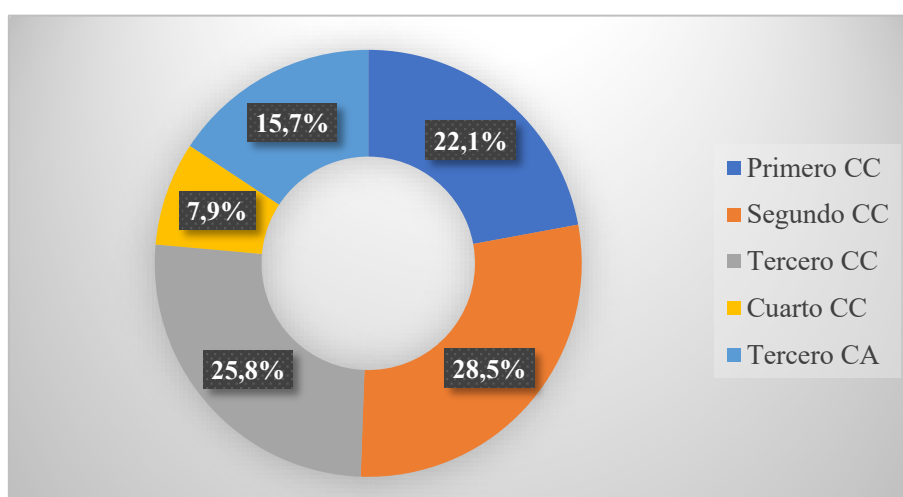


Nota: elaboración propia.

En lo que respecta al **centro de estudios**, todo el conjunto forma parte del Campus de la Universidad de Salamanca, perteneciendo el 84,3% a los cuatro cursos del Grado en Maestro en Educación Primaria impartido en la Facultad de Educación (Campus Canalejas-CC) y el 15,7% al tercer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria impartido en la Escuela de Educación y Turismo (Campus Ávila-CA). (ver Figura 4).

Figura 4.

Distribución (%) de alumnos por centros de estudios



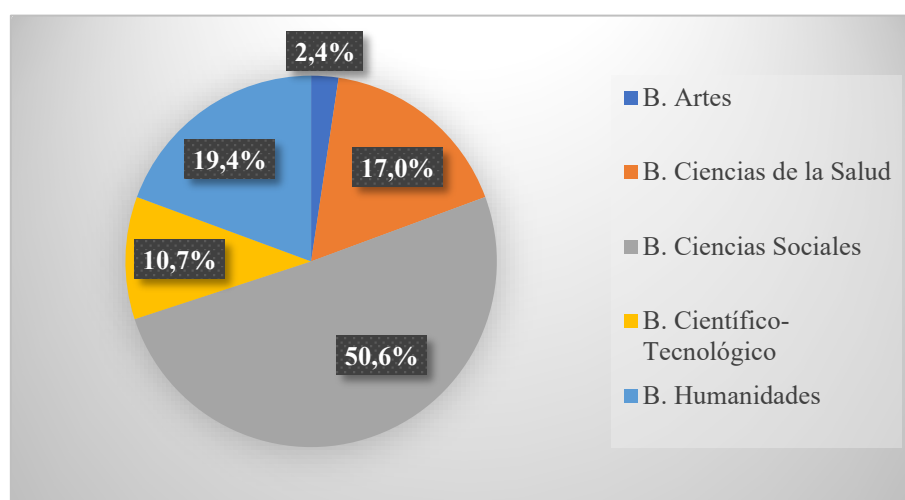
Nota: elaboración propia.

En cuanto a sus **estudios de procedencia**, el 94,8% procede de Bachillerato y el 5,2% lo hace desde un Ciclo Formativo de Formación Profesional, no habiendo accedido ninguno de ellos a través de la Prueba de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años, ni para mayores de 45 años.

Asimismo, los estudiantes que han accedido al Grado en Maestro en Educación Primaria desde Bachillerato lo han cursado a través de las siguientes modalidades: Ciencias Sociales (50,6%); Humanidades (19,4%); Ciencias de la Salud (17%); Científico-Tecnológico (10,7%) y Artes (2,4%) (ver Figura 5).

Figura 5.

Distribución (%) de alumnos por estudios de procedencia.



Nota: elaboración propia.

4.3.2. Instrumento para la recogida de datos

Para la consecución de esta investigación se ha utilizado un cuestionario de tipo Likert integrado por los *Datos Sociodemográficos*, que constan de 5 variables que se utilizan para describir la muestra, y cuatro dimensiones que integran un total de 22 variables que se centran en la obtención de la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso de los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza y su utilización en las Ciencias Sociales, siendo estas: *Los itinerarios didácticos como instrumentos de enseñanza-aprendizaje* (5 variables); *Ventajas de los itinerarios didácticos* (5 variables); *Itinerarios didácticos y Ciencias Sociales* (6 variables); y *Puesta en marcha de los itinerarios didácticos* (6 variables) (ver Tabla 3).

Tabla 3.*Dimensiones y variables consideradas para el estudio*

| Dimensión | Variables |
|---|---|
| Datos Sociodemográficos | <ul style="list-style-type: none"> - Centro de la Universidad de Salamanca en el que cursa sus estudios. - Curso. - Sexo. - Edad. - Estudios de procedencia. |
| DIMENSIÓN 1: Los itinerarios didácticos como instrumentos de enseñanza-aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los itinerarios didácticos constituyen un complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Los itinerarios didácticos permiten al alumnado desarrollar diferentes competencias (lingüística, digital, cultural y artística...). 3. Los itinerarios didácticos permiten trabajar los contenidos de forma transversal. 4. Los itinerarios didácticos proporcionan al alumnado un contacto directo con el entorno. 5. Los itinerarios didácticos favorecen la conexión entre lo aprendido y el mundo real. |
| DIMENSIÓN 2: Ventajas de los itinerarios didácticos | <ol style="list-style-type: none"> 6. Los itinerarios didácticos permiten al alumno ser un sujeto activo en su aprendizaje. 7. Los itinerarios didácticos promueven la curiosidad del alumnado. 8. Los itinerarios didácticos desarrollan la actitud investigadora del alumnado. 9. Los itinerarios didácticos mejoran la comprensión de contenidos e incrementan el conocimiento del alumnado. 10. Los itinerarios didácticos proporcionan un aprendizaje experiencial, significativo e integral. |
| DIMENSIÓN 3: Itinerarios didácticos y Ciencias Sociales | <ol style="list-style-type: none"> 11. Los itinerarios didácticos constituyen un recurso que me permite enseñar contenidos relacionados con las ciencias sociales. 12. Los itinerarios didácticos contribuyen a mejorar la percepción y la actitud (interés) que tiene el alumnado de las ciencias sociales. 13. Los itinerarios didácticos facilitan la observación directa de los elementos físicos del paisaje y su relación con el ser humano que los modifica. 14. Los itinerarios didácticos ofrecen a los alumnos una perspectiva ambiental sobre el entorno que puede propiciar la búsqueda de soluciones a problemas ambientales. 15. Los itinerarios didácticos contribuyen al desarrollo de las destrezas cartográficas. 16. Los itinerarios didácticos permiten al alumnado contrastar de forma experimental, sucesos y hechos culturales e histórico-artísticos. |
| DIMENSIÓN 4: Puesta en marcha de los itinerarios didácticos | <ol style="list-style-type: none"> 17. Los itinerarios didácticos se pueden trabajar en cualquier nivel educativo. 18. En los itinerarios didácticos se han de formular objetivos claros y concisos. |

-
19. Los itinerarios didácticos requieren una preparación previa.
 20. Los itinerarios didácticos han de poder adaptarse a las posibles situaciones que puedan surgir (condición física del alumnado, condiciones meteorológicas...).
 21. Para la realización de los itinerarios didácticos, las actividades previas y posteriores tienen gran importancia.
 22. Es importante que exista una coordinación adecuada entre los docentes para la realización de los itinerarios didácticos.
-

La medición de estas 22 variables se ha realizado a partir de una escala Likert que cuenta con cinco opciones de valoración, correspondiéndose el número 1 con la respuesta “totalmente en desacuerdo” y el número 5 con “totalmente de acuerdo”.

Por otro lado, cabe destacar que el instrumento para la recogida de datos, diseñado *ad hoc*, cuenta con una fiabilidad interna determinada por el coeficiente Alfa de Cronbach de 0,923, resultado que indica un nivel de consistencia interna alta.

Además, a partir del análisis de las puntuaciones emitidas por el panel de expertos y del coeficiente V de Aiken (ver Tabla 4), así como del intercambio de información realizado con los participantes del estudio piloto, se modificaron o suprimieron aquellas variables que pudieran generar confusión, obteniendo el instrumento de recogida de datos final. De este modo, se ha realizado una prueba de validez de contenido mediante la que podemos asegurar que el instrumento identifica lo que nosotros perseguimos con él en esta investigación.

Tabla 4.

Media y V de Aiken de las valoraciones realizadas por los jueces expertos

| Ítems | \bar{x} | V de Aiken | Ítems | \bar{x} | V de Aiken |
|---------------|------------|-------------|----------------|------------|-------------|
| Ítem 1 | 8,7 | 0,77 | Ítem 14 | 8,9 | 0,79 |
| Ítem 2 | 8,2 | 0,72 | Ítem 15 | 9 | 0,8 |
| Ítem 3 | 7,0 | 0,6 | Ítem 16 | 9,6 | 0,86 |
| Ítem 4 | 8,2 | 0,72 | Ítem 17 | 9,1 | 0,81 |
| Ítem 5 | 9,0 | 0,8 | Ítem 18 | 9 | 0,8 |
| Ítem 6 | 9,3 | 0,83 | Ítem 19 | 9,6 | 0,86 |
| Ítem 7 | 9,0 | 0,8 | Ítem 20 | 9,4 | 0,84 |
| Ítem 8 | 6,7 | 0,57 | Ítem 21 | 9,4 | 0,84 |
| Ítem 9 | 8,7 | 0,77 | Ítem 22 | 7,3 | 0,63 |
| Ítem 10 | 8,3 | 0,73 | Ítem 23 | 8,92 | 0,79 |
| Ítem 11 | 9,5 | 0,85 | Ítem 24 | 8,67 | 0,77 |
| Ítem 12 | 9,9 | 0,89 | Ítem 25 | 8,75 | 0,78 |
| Ítem 13 | 9,9 | 0,89 | | | |

Nota: los ítems señalados en rojo son los eliminados del cuestionario final. Elaboración propia.

4.4.Resultados de la investigación

En este apartado se expondrán y analizarán los resultados obtenidos teniendo en cuenta las dimensiones expuestas anteriormente, sobre las que se describirán y estudiarán los resultados principales teniendo en cuenta la recategorización llevada a cabo para su estudio.

4.4.1. Los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje

Esta dimensión pretende conocer de forma general cuál es la percepción que tiene la muestra de estudiantes sobre **el uso de los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje**, considerando su contribución al desarrollo de diferentes competencias, la transversalidad de los contenidos, y el establecimiento de relaciones entre los conocimientos adquiridos en el aula y el mundo real, todo ello en contacto directo con el entorno.

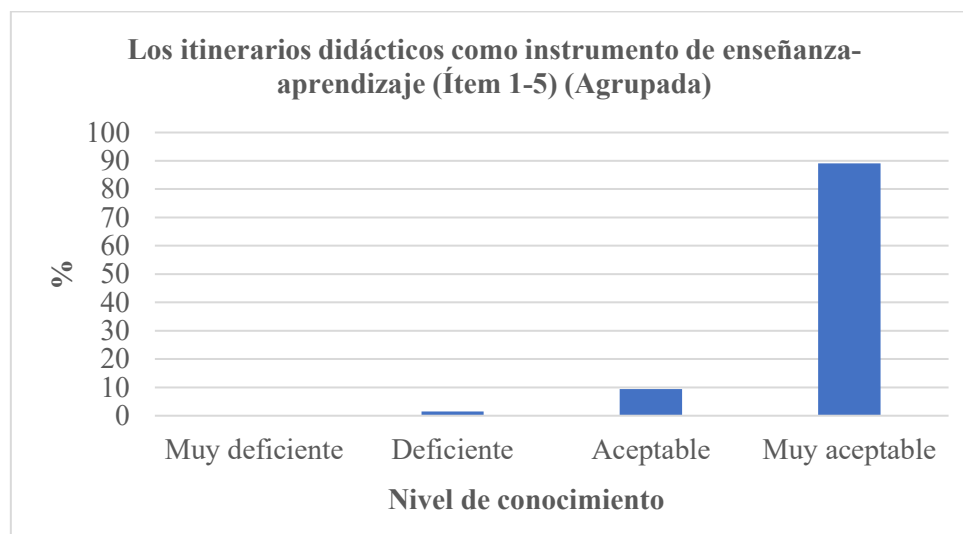
Teniendo en cuenta la recategorización mencionada anteriormente para cada una de las dimensiones³, los resultados para la Dimensión 1 han sido categorizados en la escala en función de los conocimientos que posee el alumnado sobre el uso de los itinerarios didácticos para la enseñanza, siendo estos: **Muy deficiente** (0-6,25), con ninguno o muy limitados conocimientos sobre ellos, **Deficiente** (6,26-12,5), con pocos conocimientos; **Aceptable** (12,51-18,75), con buenos conocimientos sobre su utilidad y los contenidos que podemos trabajar a través de estos; **Muy aceptable** (18,76-25), con elevados conocimientos sobre su uso dentro del proceso de enseñanza de diferentes contenidos y su contribución al desarrollo de las distintas competencias del alumnado.

Tras haber agrupado las puntuaciones obtenidas, los resultados (ver Figura 6) nos indican que el 98,5% de los estudiantes tienen una percepción sobre los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje que puede ser cuantificada como muy aceptable (89,1%) o aceptable (9,4%). Además, ninguno de ellos ha obtenido una puntuación muy deficiente y el 1,5% ha sido deficiente.

³ La recategorización de esta dimensión, así como del resto de las dimensiones se puede observar en la página 15.

Figura 6.

Distribución (%) agrupada de las respuestas de la muestra (Ítems 1-5).



Nota: elaboración propia.

El análisis individualizado de cada uno de los ítems refleja que los sujetos consideran a los itinerarios didácticos como un recurso complementario del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuantificado el 48,3% como totalmente de acuerdo y el 44,2% como de acuerdo), mediante el cual se pueden trabajar los contenidos de forma transversal (46,8% totalmente de acuerdo y el 39% de acuerdo) y los alumnos desarrollan diferentes capacidades (47,9% totalmente de acuerdo y el 44,9% de acuerdo), así como su importancia para el contacto de estos con el entorno (63,3% totalmente de acuerdo y el 24% de acuerdo) y para el establecimiento de relaciones entre lo aprendido y el mundo real (61,4% totalmente de acuerdo y el 25,5% de acuerdo).

4.4.2. Ventajas de los itinerarios didácticos

Esta dimensión pretende conocer la percepción que tiene la muestra de estudiantes sobre **las ventajas que tiene el uso de los itinerarios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, entre los que se encuentran la participación activa del alumno en su aprendizaje, el desarrollo de su curiosidad y actitud investigadora, o la importancia de estas experiencias para realizar un aprendizaje experiencial, significativo e integral.

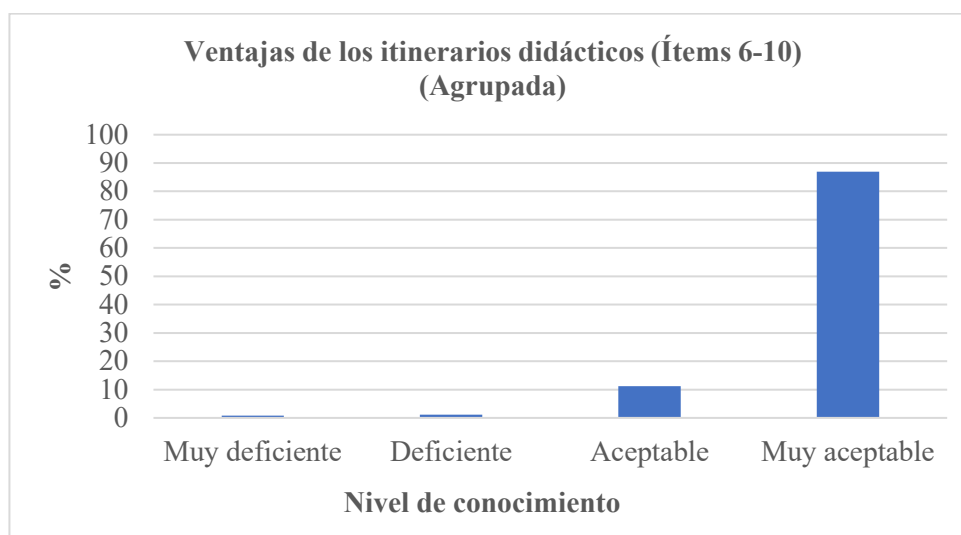
Teniendo en cuenta la recategorización mencionada anteriormente para la Dimensión 2, los resultados han sido categorizados en la escala en función de los conocimientos que posee el alumnado sobre las ventajas de los itinerarios didácticos, siendo estos: **Muy deficiente** (0-6,25), con ninguno o muy limitados conocimientos sobre estas, **Deficiente**

(6,26-12,5), con pocos conocimientos; **Aceptable** (12,51-18,75), con conocimientos sólidos sobre sus ventajas; y **Muy aceptable** (18,76-25), con un elevado conocimiento sobre los beneficios del uso de estos como instrumento para la enseñanza de diferentes contenidos.

Tras haber agrupado las puntuaciones obtenidas en esta dimensión, los resultados (ver Figura 7) nos indican que el 98,1% de los estudiantes tienen un alto conocimiento sobre las ventajas que tiene el uso de los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza, que puede ser cuantificada como muy aceptable (86,9%) o aceptable (11,2%). Asimismo, el 0,7% ha obtenido una puntuación de un grado de conocimiento muy deficiente y el 1,1% de deficiente.

Figura 7.

Distribución (%) agrupada de las respuestas de la muestra (Ítems 6-10)



Nota: elaboración propia.

El análisis individualizado de cada uno de los ítems refleja que la mayoría de los sujetos se muestran totalmente de acuerdo con que los itinerarios didácticos promueven la curiosidad del alumnado (49,8%) y proporcionan un aprendizaje experiencial, significativo e integral (50,2%), mientras que se muestran de acuerdo en que mediante su realización, los alumnos son sujetos activos en su aprendizaje (51,7%), desarrollan su actitud investigadora (44,6%) y aumentan su conocimiento y comprensión de los contenidos (45,3%).

4.4.3. *Itinerarios didácticos y Ciencias Sociales*

Esta dimensión pretende conocer la percepción que tiene la muestra en relación con el **uso de los itinerarios didácticos para la enseñanza de contenidos relacionados con las Ciencias Sociales.**

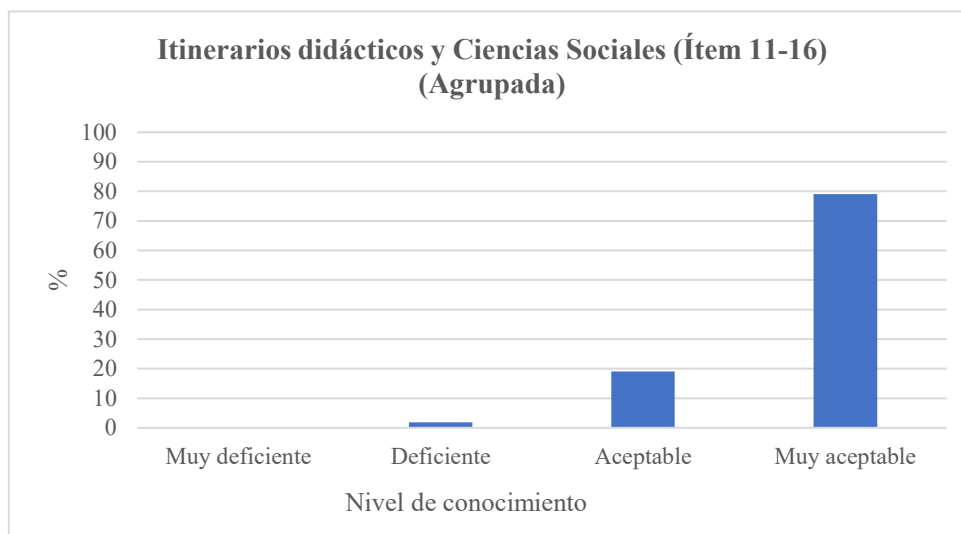
Para ello, se valorará su percepción acerca de la idoneidad del recurso para enseñar contenidos relacionados con el área y su contribución para mejorar la percepción e interés del alumnado hacia esta; si creen que facilitan la observación directa de los elementos físicos del paisaje y su relación con el ser humano que los modifica, favoreciendo la búsqueda de soluciones a problemas ambientales; o si piensan que su realización contribuye al desarrollo de las destrezas cartográficas y permite al alumnado contrastar de forma experimental, sucesos y hechos culturales e histórico-artísticos.

Teniendo en cuenta la recategorización mencionada anteriormente para la Dimensión 3, los resultados han sido categorizados en la escala en función de los conocimientos que posee el alumnado sobre el uso de los itinerarios didácticos en el ámbito de las Ciencias Sociales, siendo estos: **Muy deficiente** (0-7,5), con ninguno o muy poco conocimiento sobre su uso en esta materia, **Deficiente** (7,51-15), con poco conocimiento; **Aceptable** (15,01-22,5), con buenos conocimientos sobre su uso en esta materia, siendo conscientes de su utilidad; y **Muy aceptable** (22,51-30), con elevados conocimientos sobre su uso y aplicación en esta materia, considerando la forma en la que el uso de este instrumento favorece el desarrollo de las competencias del alumnado.

Tras haber agrupado las puntuaciones obtenidas en esta dimensión, los resultados (ver Figura 8) nos indican que el 98,1% de los estudiantes tienen un alto conocimiento sobre el uso de los itinerarios didácticos como un instrumento para la enseñanza de contenidos relacionados con las Ciencias Sociales, que puede ser cuantificada como muy aceptable (79%) o aceptable (19,1%). Además, ninguno de ellos ha obtenido una puntuación muy deficiente y el 1,9% ha sido deficiente.

Figura 8.

Distribución (%) agrupada de las respuestas de la muestra (Ítems 11-16)



Nota: elaboración propia.

El análisis individualizado de cada uno de los ítems refleja que, si bien la mayoría de los sujetos se muestran de acuerdo con que los itinerarios didácticos son un recurso que permite enseñar contenidos relacionados con Ciencias Sociales (47,6%), están totalmente de acuerdo en que contribuyen a mejorar la percepción y el interés que tienen los alumnos hacia la materia (43,1%) y facilitan la observación directa de los elementos del paisaje y su relación con el ser humano que los modifica (51,3%).

Asimismo, estos se muestran mayoritariamente de acuerdo en cuanto a que los itinerarios didácticos favorecen la búsqueda de soluciones ante problemas ambientales (44,9%), así como sobre su contribución al desarrollo de las destrezas cartográficas (40,8%) o la verificación de sucesos y hechos culturales e histórico-artísticos de forma experimental (47,6%).

4.4.4. Puesta en marcha de los itinerarios didácticos

Esta dimensión pretende conocer la percepción que tiene la muestra de estudiantes sobre **la forma de planificar y desarrollar los itinerarios didácticos**, considerando para ello el nivel educativo en el que estos pueden utilizarse, los objetivos que se pretenden mediante su realización, la preparación requerida, así como el tipo de actividades que se van a desarrollar antes, durante y de forma posterior a su realización, su adaptación a las

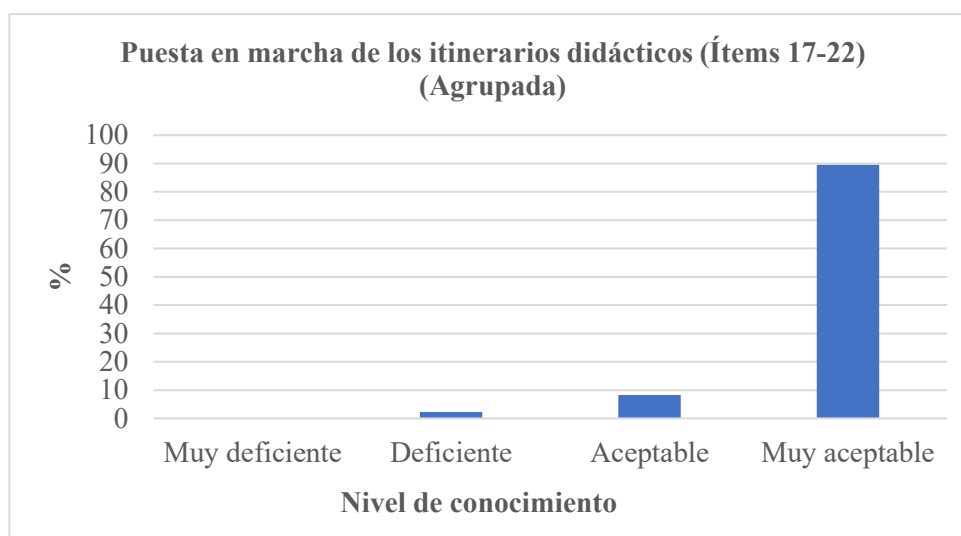
posibles situaciones que puedan surgir, o la importancia de la coordinación entre los miembros del equipo docente para lograr un desarrollo adecuado.

De esta forma, y teniendo en cuenta la recategorización mencionada anteriormente para la Dimensión 4, los resultados han sido categorizados en la escala en función de los conocimientos que posee el alumnado sobre la puesta en marcha de los itinerarios didácticos, siendo estos: **Muy deficiente** (0-7,5), con ninguno o muy limitados conocimientos sobre ello; **Deficiente** (7,51-15), con poco conocimiento; **Aceptable** (15,01-22,5), con buen conocimiento sobre la forma de llevarlos a cabo; **Muy aceptable** (22,51-30), con elevados conocimientos sobre su puesta en marcha, siendo conscientes de los elementos que como futuros docentes han de considerar para su desarrollo.

Tras haber agrupado las puntuaciones obtenidas en esta dimensión, los resultados (ver Figura 9) nos indican que el 97,7% de los estudiantes tienen un elevado conocimiento sobre la forma de desarrollar los itinerarios didácticos, que puede ser cuantificado como muy aceptable (89,5%) o aceptable (8,2%). Además, ninguno de ellos ha obtenido una puntuación muy deficiente y el 2,2% ha sido deficiente.

Figura 9.

Distribución (%) agrupada de las respuestas de la muestra (Ítems 17-22)



Nota: elaboración propia.

El análisis individualizado de cada uno de los ítems refleja que la mayoría de los sujetos se muestran totalmente de acuerdo ante la utilidad de los itinerarios didácticos como un instrumento para la enseñanza de contenidos en los distintos niveles educativos (48,3%),

la importancia que tiene formular objetivos claros y concisos en su realización (44,2%), así como planificarlos con anterioridad (65,9%) y realizar actividades de forma previa y posterior a su realización (53,9%); y consideran de gran relevancia que estos puedan adaptarse a las posibles situaciones que puedan surgir (68,5%) y que exista una coordinación adecuada entre los docentes para llevarlos a cabo (63,7%).

4.4.5. Análisis y comparación de los resultados obtenidos en primer curso y cuarto curso de la Facultad de Educación

En este apartado se profundizará en los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones por los alumnos de Primero y Cuarto pertenecientes a la Facultad de Educación.

A través de su exposición, se pretende observar si existe una variación en los conocimientos adquiridos entre el alumnado que ha llegado recientemente al Grado en Maestro en Educación Primaria, momento en el que se está empezando a configurar el proceso de enseñanza y se encuentran incorporando la adquisición de nuevos contenidos y habilidades; y, por otro lado, los alumnos del Cuarto Curso, que ya han tenido asignaturas en las que se les ha formado en cuestiones específicas sobre la didáctica y los métodos de organización escolar, y han adquirido las habilidades y conocimientos teórico-prácticos para desempeñar la labor docente.

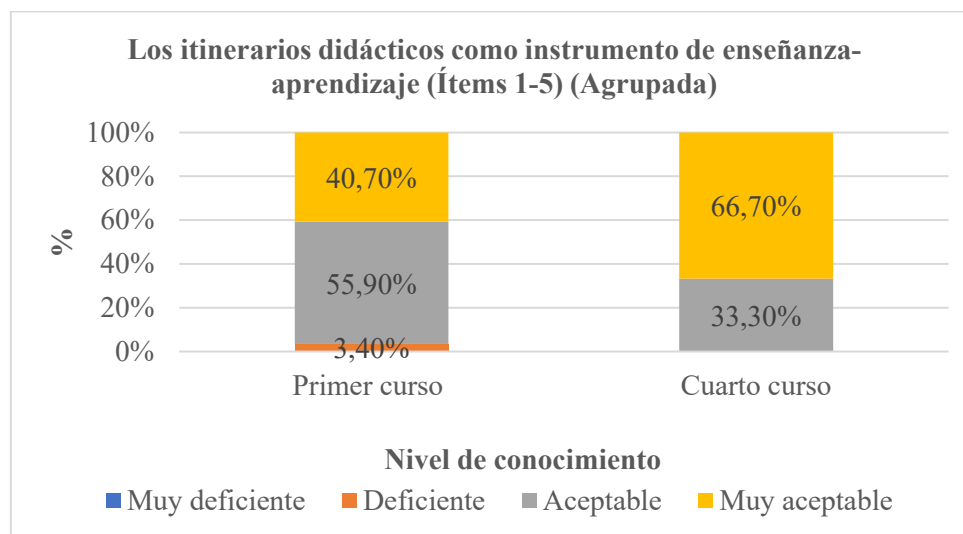
De este modo, y teniendo en cuenta la recategorización mencionada anteriormente para cada una de las dimensiones, los resultados han sido los siguientes:

Respecto a la **Dimensión 1.- *Los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje***, las puntuaciones obtenidas y el análisis de los resultados en ambos cursos (ver Figura 10) nos indican que, si bien ambos grupos tienen un alto conocimiento sobre el uso de los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje, pues sumando los porcentajes obtenidos de los niveles de conocimiento “Aceptable” y “Muy aceptable” se obtiene un porcentaje de 96,6% en primer curso, y el 100% en cuarto curso, en este último la mayor parte del alumnado tiene un nivel muy aceptable de conocimientos (66,7%), y es superior a la del alumnado del Primer Curso (40,70%).

Asimismo, cabe destacar que, en el caso de los alumnos de Primer Curso, el nivel de conocimiento “Aceptable” (55,90%) es superior al de “Muy aceptable” (40,70%), y el 3,40% tiene pocos conocimientos sobre este aspecto.

Figura 10.

Distribución (%) agrupada de las respuestas en Primer y Cuarto Curso (Ítems 1-5)



Nota: elaboración propia.

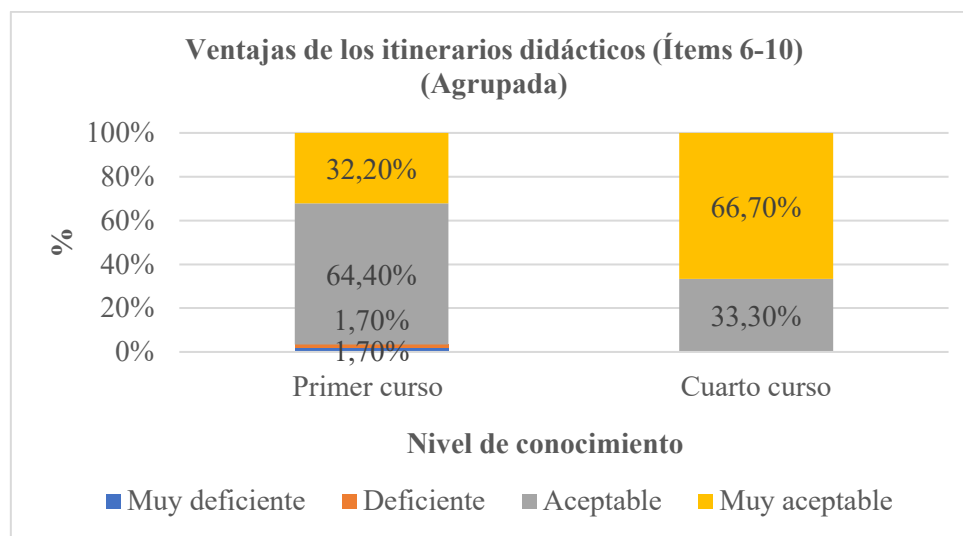
En cuanto a la **Dimensión 2.- Ventajas de los itinerarios didácticos**, las puntuaciones obtenidas y el análisis de los resultados en ambos cursos (ver Figura 11) nos indican que, al igual que sucedía en la Dimensión 1, en ambos grupos los alumnos tienen un alto conocimiento sobre las ventajas del uso de los itinerarios didácticos en la enseñanza.

No obstante, y si bien tanto la suma de los niveles “Muy aceptable” y “Aceptable” en ambos grupos cuentan con los mismos porcentajes que en la dimensión anterior (96,6% en primer curso, y el 100% en cuarto curso), así como los obtenidos específicamente en el Cuarto Curso (66,70% muy aceptable y 33,30% aceptable), en el caso de los alumnos del Primer Curso, estos han variado.

De este modo, podemos observar cómo el porcentaje del nivel de conocimiento “Muy aceptable” (32,20%) es la mitad que el nivel de conocimiento “Aceptable” (64,40%), así como del 3,40% que anteriormente tenían pocos conocimientos sobre el uso de este instrumento, el 1,70% no tiene ningún conocimiento sobre las ventajas del uso de los itinerarios didácticos y el 1,70% restante, tiene escasos conocimientos.

Figura 11.

Distribución (%) agrupada de las respuestas en Primer y Cuarto Curso (Ítems 6-10)



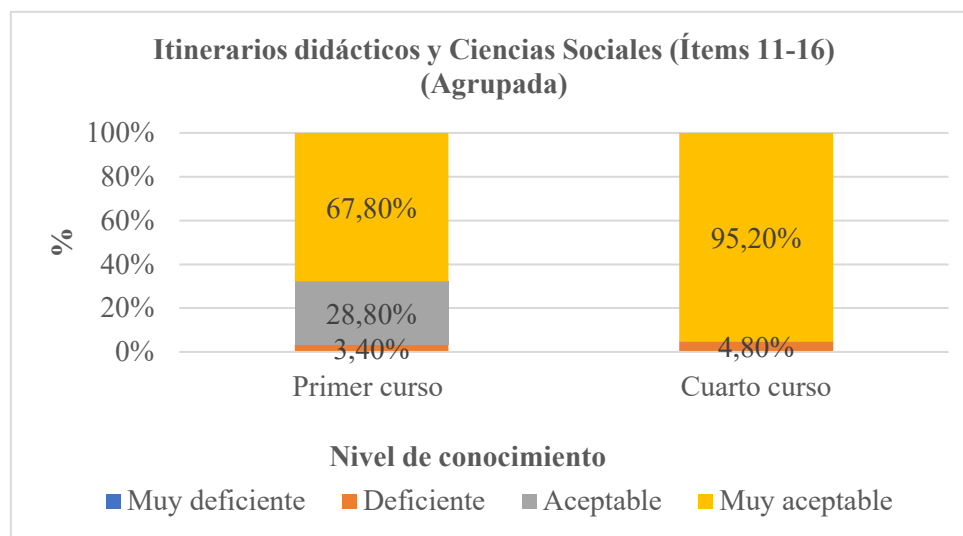
Nota: elaboración propia.

En cuanto a la **Dimensión 3.- Itinerarios didácticos y Ciencias Sociales**, las puntuaciones obtenidas y el análisis de los resultados en ambos cursos (ver Figura 12) nos indican que, al igual que sucedía en las dimensiones anteriores, en ambos grupos los alumnos tienen un alto conocimiento sobre el uso de los itinerarios didácticos en el ámbito de las Ciencias Sociales. No obstante, y si bien en el cuarto curso el nivel mayoritario es “Muy aceptable” (95,20%), podemos observar que el porcentaje restante (4,80%) tiene pocos conocimientos sobre su uso y aplicación en las Ciencias Sociales.

Por otro lado, en el primer curso, la suma de los niveles “Muy aceptable” y “Aceptable” es alta (96,6%), existiendo un porcentaje mayoritario cuantificado con “Muy Aceptable” (67,80%), y el 3,40% restante tiene pocos conocimientos sobre sobre ello.

Figura 12.

Distribución (%) agrupada de las respuestas en Primer y Cuarto Curso (Ítems 11-16)



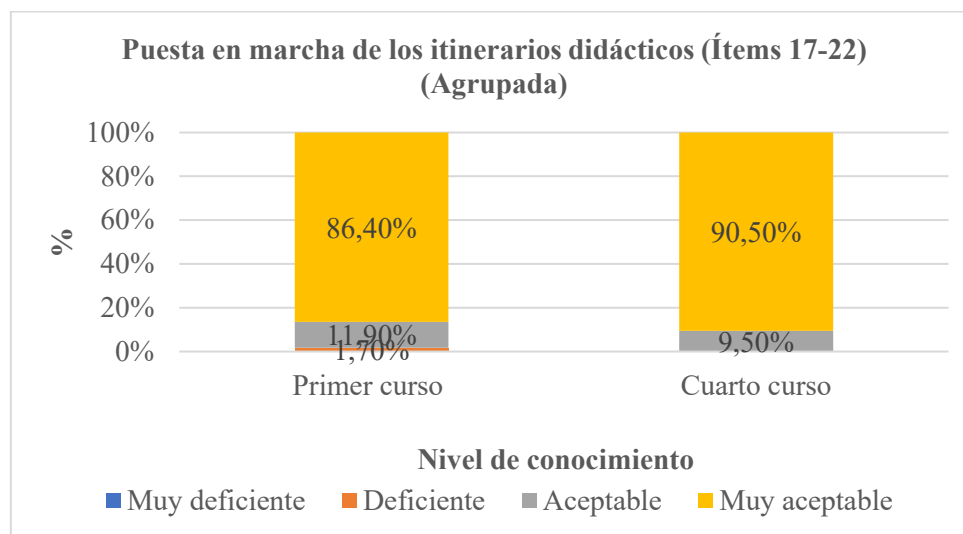
Nota: elaboración propia.

En cuanto a la **Dimensión 4.- Puesta en marcha de los itinerarios didácticos**, las puntuaciones obtenidas y el análisis de los resultados en ambos cursos (ver Figura 13) nos indican que, al igual que sucedía en las dimensiones anteriores, la muestra de los dos grupos tiene un alto conocimiento sobre la forma de planificar y desarrollar los itinerarios didácticos.

Cabe destacar, además, que si bien la suma de los niveles “Muy aceptable” y “Aceptable” en ambos grupos es elevada (98,3% en primer curso, y el 100% en cuarto curso), en ambos grupos el nivel de conocimientos “Muy aceptable” sobresale con respecto a las dimensiones anteriores (86,40% en primer curso y 90,50% en cuarto curso), siendo el segundo porcentaje mayoritario de cada grupo “Aceptable” (11,90% en primer curso y 9,50% en cuarto curso), y, en último caso, hay un porcentaje minoritario en primer curso (1,70%) que apenas posee conocimientos sobre su puesta en marcha.

Figura 13.

Distribución (%) agrupada de las respuestas en Primer y Cuarto Curso (Ítems 17-22)



Nota: elaboración propia.

4.4.6. Análisis y comparación de los resultados obtenidos en tercer curso de la Facultad de Educación y la Escuela de Educación y Turismo de Ávila

En este apartado se profundizará en los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones por los alumnos del Tercer Curso pertenecientes a la Facultad de Educación⁴ y a la Escuela de Educación y Turismo de Ávila.

A través de su exposición, se pretende observar si los resultados obtenidos en ambas son similares, debido a que el Plan de Estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria es el mismo en ambos centros, o si existen diferencias entre los cursos, y que quizá pueden deberse a las diferencias existentes entre las características de los alumnos, o a las metodologías empleadas por los docentes en las dos asignaturas relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales.

De este modo, y teniendo en cuenta la recategorización mencionada anteriormente para cada una de las dimensiones, los resultados han sido los siguientes:

Respecto a la **Dimensión 1.- Los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje**, las puntuaciones obtenidas y el análisis de los resultados en ambos cursos

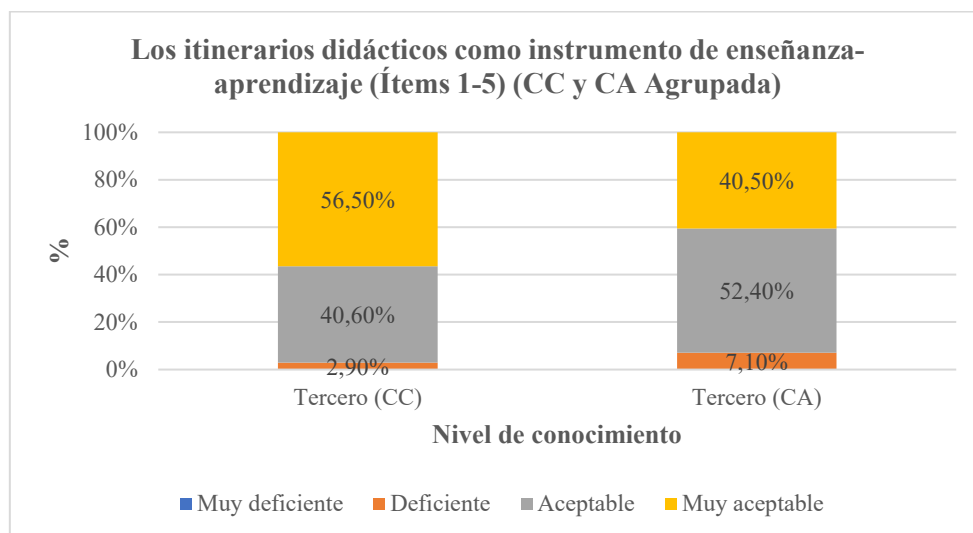
⁴ Con la finalidad de agilizar la lectura de este apartado, para el alumnado de la Facultad de Educación me referiré a los alumnos del Campus Canalejas (CC) y para el alumnado de la Escuela de Educación y Turismo me referiré con alumnos del Campus Ávila (CA).

(ver Figura 14) nos indican que, si bien ambos grupos tienen un alto conocimiento sobre el uso de los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje, pues sumando los porcentajes obtenidos de los niveles de conocimiento “Aceptable” y “Muy aceptable” se obtiene un porcentaje de 97,1% en el Campus Canalejas y el 92,9% en el Campus Ávila, el nivel de conocimientos general es superior en el Campus Canalejas que en el Campus Ávila.

Asimismo, podemos encontrar diferencias entre los distintos niveles de conocimiento, pues en el Campus Canalejas predomina el nivel de conocimientos “Muy aceptable” (56,50%), seguido por “Aceptable” (40,60%) y, en menor grado “Deficiente” (2,90%); y, en cambio, en el Campus Ávila predomina el nivel de conocimientos “Aceptable” (52,40%), seguido por “Muy Aceptable” (40,50%) y, en menor grado, pero con un porcentaje superior al obtenido en el Campus Canalejas, el nivel de conocimientos “Deficiente” (7,10%).

Figura 14.

Distribución (%) agrupada de las respuestas en Tercer Curso (Campus Canalejas y Campus Ávila) (Ítems 1-5)



Nota: elaboración propia.

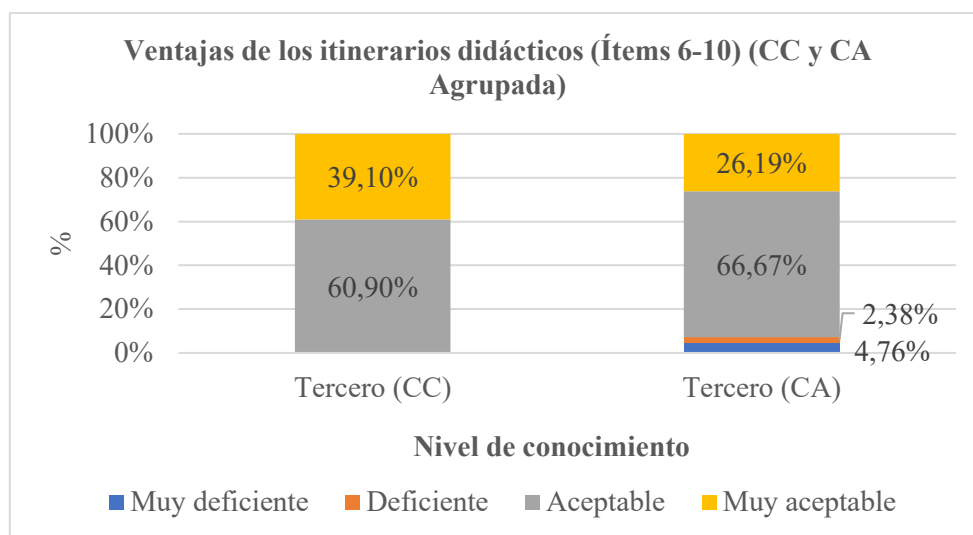
En cuanto a la **Dimensión 2.- Ventajas de los itinerarios didácticos**, las puntuaciones obtenidas y el análisis de los resultados en ambos cursos (ver Figura 15) nos indican que, al igual que sucedía en la Dimensión 1, en ambos grupos los alumnos tienen un alto conocimiento sobre las ventajas del uso de los itinerarios didácticos en la enseñanza.

No obstante, y si bien tanto la suma de los niveles “Muy aceptable” y “Aceptable” en ambos grupos es elevada (el 100% en el Campus Canalejas y el 92,86% en el Campus Ávila), y, al igual que sucedía en la dimensión 1, el nivel de conocimientos general es superior en el Campus Canalejas que en el Campus Ávila.

Sin embargo, si atendemos de forma específica a los resultados obtenidos en los distintos niveles de conocimiento, en ambas muestras podemos observar un predominio del nivel “Aceptable”, sobre el “Muy aceptable” en ambos casos (60,90% y 39,10% en el Campus Canalejas y el 66,67% y 26,19% en el Campus Ávila respectivamente), y, en el caso de este último, el 7,14% de los sujetos muestran tener ningún conocimiento o escasos conocimientos sobre las ventajas del uso de los itinerarios didácticos.

Figura 15.

Distribución (%) agrupada de las respuestas en Tercer Curso (Campus Canalejas y Campus Ávila) (Ítems 6-10)



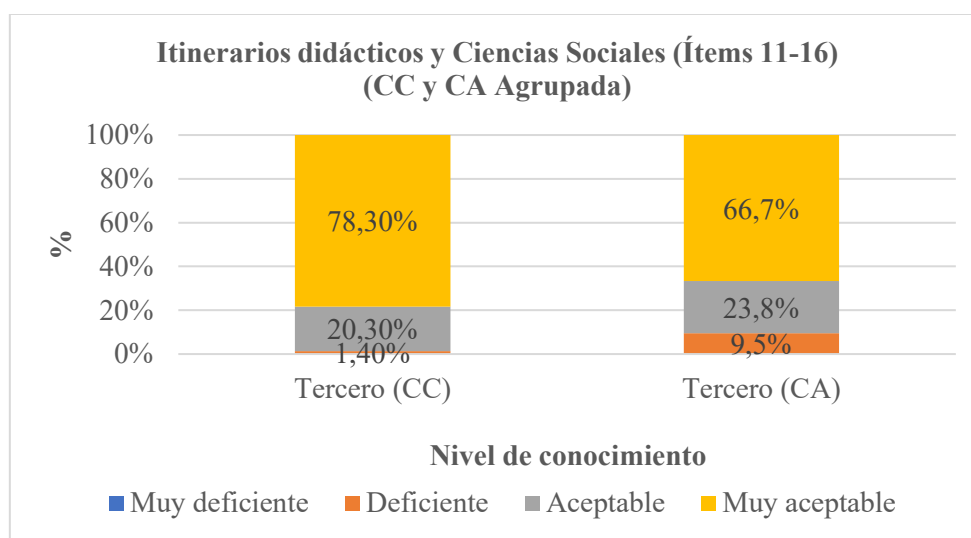
Nota: elaboración propia.

En cuanto a la **Dimensión 3.- Itinerarios didácticos y Ciencias Sociales**, las puntuaciones obtenidas y el análisis de los resultados en ambos cursos (ver Figura 16) nos indican que, al igual que sucedía en las dimensiones anteriores, los alumnos tienen un alto conocimiento sobre el uso de los itinerarios didácticos en el ámbito de las Ciencias Sociales, predominando el porcentaje resultante de la suma obtenida en los porcentajes de los niveles de conocimiento “Aceptable” y “Muy aceptable” en el Campus Canalejas (98,60%), sobre el de los alumnos pertenecientes al Campus Ávila (90,5%).

Asimismo, a diferencia de la dimensión anterior, el nivel de conocimientos “Muy aceptable” va a predominar en ambos grupos (78,30% en el Campus Canalejas y el 66,7% en el Campus Ávila), seguido del nivel “Aceptable” (20,30% y 23,8% respectivamente), y en menor medida, “Deficiente”. Respecto a este último, es importante señalar que, si bien en el Campus Canalejas el porcentaje es muy pequeño (1,40%), en el Campus Ávila es notable (9,5%).

Figura 16.

Distribución (%) agrupada de las respuestas en Tercer Curso (Campus Canalejas y Campus Ávila) (Ítems 11-16)



En cuanto a la **Dimensión 4.- Puesta en marcha de los itinerarios didácticos**, las puntuaciones obtenidas y el análisis de los resultados en ambos cursos (ver Figura 17) nos indica que la muestra de los dos grupos tiene un conocimiento muy elevado sobre la forma de planificar y desarrollar los itinerarios didácticos.

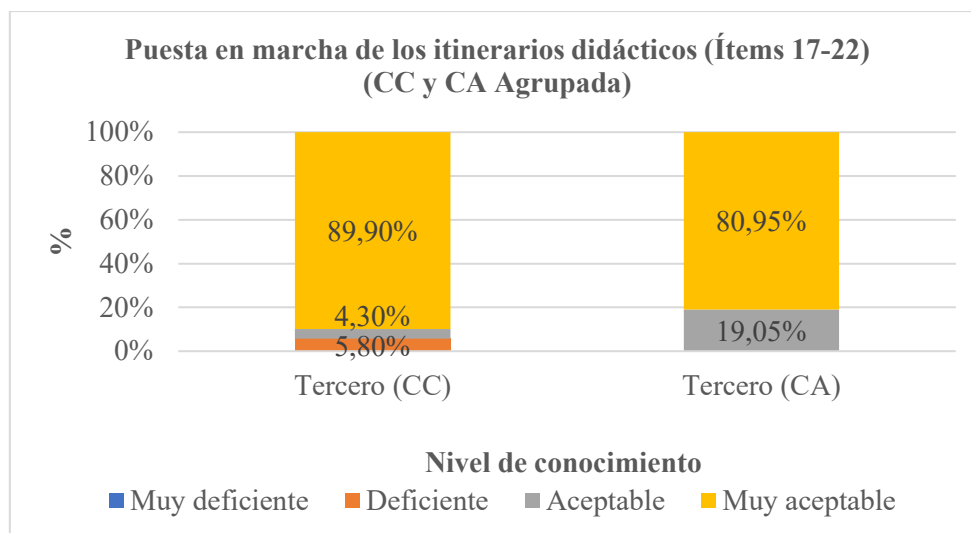
Respecto a estos, cabe señalar que, a diferencia de las dimensiones anteriores, en el Campus Canalejas, el porcentaje resultante de la suma de los niveles de conocimiento “Muy aceptable” y “Aceptable” (94,20%) es inferior al observado en el Campus Ávila (100%).

Además, si bien en el Campus Canalejas el nivel de conocimientos “Muy aceptable” sobresale respecto de los demás (89,90%), podemos encontrar que, del porcentaje restante (10,10%), la muestra presenta conocimientos “Aceptables”, en menor caso (4,30%) y “Deficientes”, en mayor caso (5,80%).

La muestra del Campus Ávila, por su parte, presenta en su mayoría un nivel de conocimientos “Muy aceptable” (80,95%) y “Aceptable” (19,05%).

Figura 17.

Distribución (%) agrupada de las respuestas de la muestra en Tercer Curso (Campus Canalejas y Campus Ávila) (Ítems 17-22)



Nota: elaboración propia.

4.4.7. Los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza (resultados agrupados de las Dimensiones 1, 2 y 4)

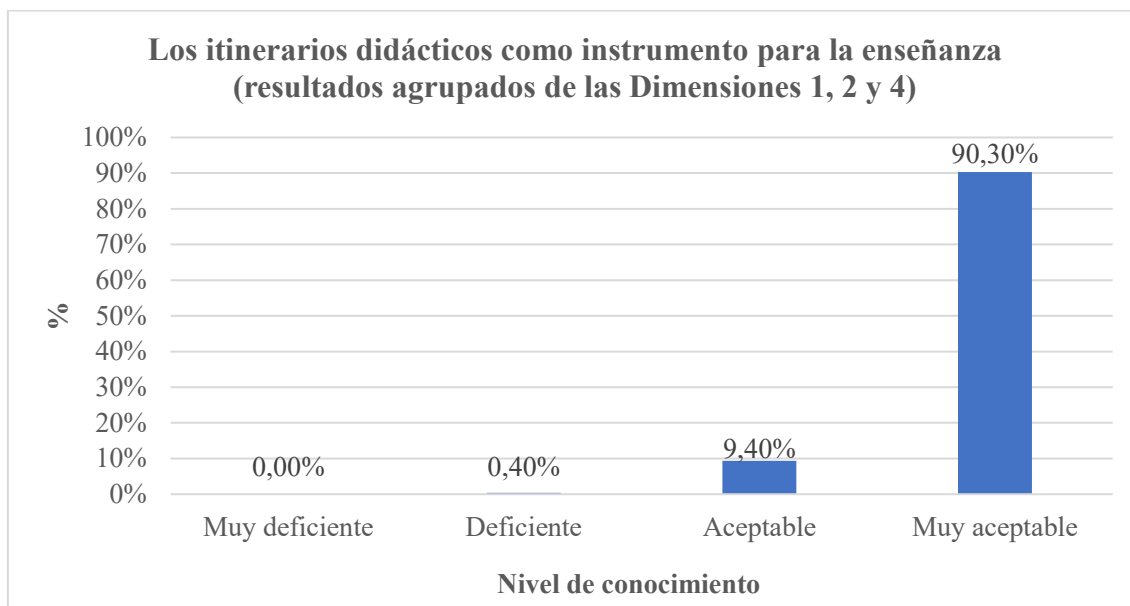
En este apartado se pretende ofrecer al lector una visión global de los resultados obtenidos en tres de las cuatro dimensiones del cuestionario (**Dimensión 1.- Los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje; Dimensión 2.- Ventajas de los itinerarios didácticos; y Dimensión 4.- Puesta en marcha de los itinerarios didácticos**), con la finalidad de obtener cuál es la percepción general que tienen los estudiantes acerca del uso de los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza, sus ventajas y la forma de llevarlos a cabo.

Teniendo en cuenta la recategorización mencionada anteriormente para la obtención de la percepción global de las repuestas (ver página 16), los resultados fueron categorizados en la siguiente escala: **Muy deficiente** (0-20), con ninguno o muy escasos conocimientos sobre este instrumento y sus aplicaciones en la enseñanza; **Deficiente** (20,1-40), con pocos conocimientos sobre su uso y contribución a la enseñanza; **Aceptable** (40,1-60), con conocimientos adecuados sobre este recurso, algunas ventajas que tiene su uso, y

varios elementos que hay que considerar para desarrollarlos; y **Muy aceptable** (60,1-80), siendo plenamente consciente de sus utilidades dentro del aula, sus ventajas, y su puesta en marcha.

Figura 18.

Distribución (%) agrupada de las respuestas en las Dimensiones 1, 2 y 4



Nota: elaboración propia.

De esta forma, y tras haber agrupado los resultados obtenidos de cada sujeto, los resultados (ver Figura 18) nos indican que, del total de la muestra, el 99,70% de los estudiantes tienen una percepción general sobre el uso de los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza que puede ser cuantificada como muy aceptable (90,30%) o aceptable (9,40%), lo que demuestra que los futuros docentes de Educación Primaria consideran a los itinerarios didácticos como un instrumento que les resultará de utilidad en su vida profesional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues consideran que tiene una variedad de ventajas para que el alumnado adquiera diferentes contenidos y desarrolle distintas competencias, así como conocen el procedimiento que han de seguir y los elementos a considerar para llevarlos a cabo.

4.4.8. Los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza de las Ciencias Sociales (resultados agrupados de todas las dimensiones)

En este apartado se pretende ofrecer al lector una visión global de los resultados obtenidos en las cuatro dimensiones del cuestionario con la finalidad de obtener cuál es la

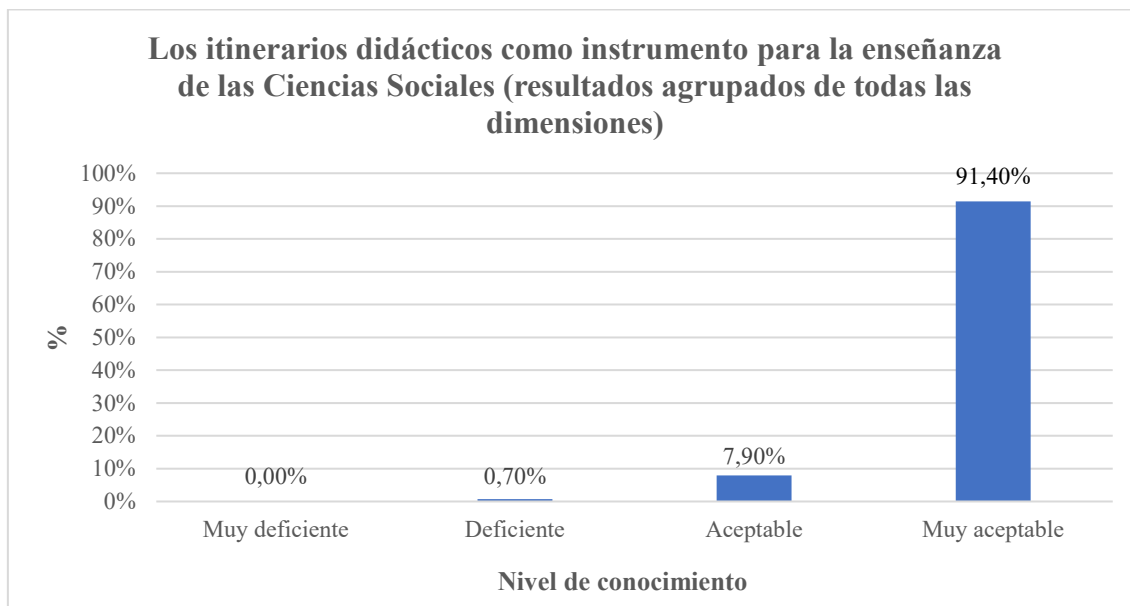
percepción general que tienen los estudiantes acerca del uso de los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza, incluyendo su percepción sobre su aplicación en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta la recategorización mencionada anteriormente para la obtención de la percepción global de las respuestas (ver página 16), los resultados fueron categorizados en la escala: **Muy deficiente** (0-27,5), con ninguno o muy escasos conocimientos sobre este instrumento y su aplicación en las Ciencias Sociales; **Deficiente** (27,51-55), con pocos conocimientos sobre su uso y contribución a la enseñanza de esta materia; **Aceptable** (55,01-82,5), con conocimientos adecuados sobre el uso de este recurso en las Ciencias Sociales, así como algunas ventajas que tiene su uso en este ámbito, y algunos elementos que hay que tener en cuenta para llevarlos a cabo; y **Muy aceptable** (82,51-110), siendo plenamente consciente de sus utilidades dentro del aula, sus ventajas, su uso y aplicación en las Ciencias Sociales, y su puesta en marcha.

De esta forma, y tras haber agrupado los resultados obtenidos en cada sujeto, los resultados (ver Figura 19) nos indican que, del 100% de los sujetos de la muestra, el 99,3% de los estudiantes tienen una percepción general sobre el uso de los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza, así como su aplicación en las Ciencias Sociales que puede ser cuantificada como muy aceptable (91,40%) o aceptable (7,90%), lo que demuestra que los futuros docentes de Educación Primaria consideran a los itinerarios didácticos como un instrumento que les resultará de utilidad en su vida profesional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Figura 19.

Distribución (%) agrupada de las respuestas en todas las dimensiones



Nota: elaboración propia.

4.5. Discusión de los resultados

Para el desarrollo de este apartado, estableceremos dos partes diferenciadas: en la primera de ellas trataremos el uso de **los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza de diferentes contenidos**, haciendo especial hincapié en su uso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus ventajas y su puesta en marcha (Dimensiones 1, 2 y 4) y, posteriormente, nos centraremos **en el uso de este instrumento para la enseñanza de las Ciencias Sociales**, considerando para ello todas las dimensiones analizadas. Para llevarlo a cabo, se hará un estudio comparado de las referencias expuestas en el apartado “Análisis bibliográfico” con los resultados obtenidos en la investigación.

4.5.1. Los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza

En cuanto **al uso de los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza de diferentes contenidos**, de forma general, conviene señalar que, a pesar de que varios autores teóricos han señalado su importancia a lo largo de la historia, destacando que su realización favorece el desarrollo de distintas competencias, la conexión del alumnado con el entorno y el establecimiento de relaciones entre lo aprendido y el mundo real, entre otros, así como a través de la investigación realizada con futuros docentes, se ha demostrado que si bien los itinerarios didácticos son considerados un recurso sobre el que

tienen conocimientos y en el que confían para llevar a cabo la práctica educativa, en el momento de llevarlo a la práctica desde los centros educativos, no tienen tanta cabida y las actividades que se suelen realizar fuera del aula son muy pocas y con el único propósito de lograr la consecución de los objetivos planteados en el currículo.

Por otro lado, si observamos de forma específica las variables pertenecientes a las distintas dimensiones que se han tenido en cuenta para el estudio, podemos extraer algunos aspectos relevantes:

Respecto a la **Dimensión 1.-** *Los itinerarios didácticos como instrumento de enseñanza-aprendizaje*, conviene mencionar que la gran mayoría de los futuros docentes tienen un amplio conocimiento sobre este recurso y dónde se desarrolla, y están conformes acerca de su utilidad para la enseñanza en los distintos momentos del proceso educativo. Consideran que el alumnado puede desarrollar diferentes competencias a través de su realización, y que se localizan tanto en la legislación educativa, como en las referencias expuestas por varios autores (López de Haro y Segura Serrano, 2013), entre las que se encuentran la competencia lingüística, la competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico, o la competencia de autonomía e iniciativa personal.

Sin embargo, cuando tratamos la transversalidad de los contenidos (Herrero y Ortega, 2021), a pesar de que la mayoría del alumnado obtiene una puntuación favorable o muy favorable, un porcentaje minoritario del alumnado muestra su disconformidad sobre este aspecto, y que puede estar influida por varios motivos, como son la falta de conocimientos sobre este tipo de contenidos, que tal y como se ha podido observar, son inferiores en los primeros cursos del Grado, o la forma de implicarlos de manera implícita en las actividades que se vayan a desarrollar.

Al igual que sucede en el caso anterior, conviene señalar que, aunque el alumnado muestre un elevado grado de conformidad sobre **la importancia de los itinerarios didácticos para el contacto del alumno con el entorno** (Cambil Hernández, 2010) llama la atención que un porcentaje de la muestra -que si bien en comparación con el grado de conformidad favorable es muy pequeño- se manifiesta neutral o disconforme ante esta afirmación, pues este instrumento se desarrolla fuera del centro educativo. No obstante, esto puede deberse a que los alumnos consideren como entorno únicamente el entorno natural, y no aquellos espacios propios del contexto más próximo, como pueden ser la propia localidad en sí o las personas que forman parte de él.

Por último, y en lo que respecta a la variable del **establecimiento de relaciones entre lo aprendido y el mundo real** (Aguilera, 2018), al igual que en las anteriores, la mayor parte de los alumnos muestra conformidad, pero podemos observar que un pequeño porcentaje de la muestra (10%) se muestra neutral ante esta afirmación y no lo considera como un elemento fundamental del desarrollo de los itinerarios didácticos, o no cree que su realización contribuya al establecimiento de esta conexión.

Respecto a la **Dimensión 2.- Ventajas del uso de los itinerarios didácticos**, conviene subrayar que varios autores han reflejado la importancia de este instrumento para que el alumnado adquiriera diferentes tipos de contenidos, entre las que se encuentran el papel activo del alumnado en su aprendizaje (Cambil Hernández, 2010), o el fomento de la actitud investigadora (Aguilera, 2018).

A pesar de que en la investigación llevada a cabo con la muestra de alumnos la mayoría ha demostrado poseer un amplio conocimiento acerca de estas ventajas, se puede observar un mayor grado de conformidad en algunas variables respecto de otras. Las tres variables que más han destacado han sido que los itinerarios les van a proporcionar un aprendizaje experiencial, significativo e integral a los alumnos, seguida de su papel activo en su realización y el fomento de la curiosidad y, en contraposición, le han concedido una menor importancia al desarrollo de la actitud investigadora y a la mejora de su comprensión de contenidos y al incremento del conocimiento del alumnado, mostrando neutralidad en un alto porcentaje respecto a las demás, y en algunos casos, su disconformidad.

En algunas de las variables se ha podido observar el predominio del grado de conformidad “De acuerdo” sobre el “Totalmente de acuerdo”, como ha sucedido en los ítems “Los itinerarios didácticos permiten al alumno ser un sujeto activo en su aprendizaje” (Ítem 6), “Los itinerarios didácticos desarrollan la actitud investigadora del alumnado” (Ítem 8) y “Los itinerarios didácticos mejoran la comprensión de contenidos e incrementan el conocimiento del alumnado” (Ítem 9).

En relación con ello, y tras observar y analizar los resultados obtenidos en ambas dimensiones, conviene destacar que, a diferencia de lo sucedido en esta dimensión (número 2), en todas las variables pertenecientes a la dimensión 1, que se relacionan con el conocimiento general del alumnado, la mayor parte de los futuros docentes se mostraban “Totalmente de acuerdo”. Esto puede deberse a la falta de práctica realizada sobre los itinerarios didácticos, pues si bien de forma teórica el alumnado posee

conocimientos sobre el uso y la forma de llevarlo a cabo, desde el punto de vista práctico no los ha realizado de forma frecuente y, por ende, no está del todo conforme sobre los beneficios reales que estos pueden aportar.

Respecto a la **Dimensión 4.- Puesta en marcha de los itinerarios didácticos**, el primer elemento a señalar es que, de las tres dimensiones observadas y analizadas hasta este momento, el grado de conocimientos que posee el alumnado es el más elevado, destacando además un mayor predominio en los alumnos pertenecientes al Cuarto curso del Grado, que en los cursos inferiores.

Centrándonos específicamente en las variables de esta dimensión, conviene subrayar que, si bien a partir de la fundamentación teórica realizada basándonos en las aportaciones de varios autores, el primer elemento al que debemos de prestar atención es al alumnado con el que vamos a trabajar, siendo conscientes de sus características, intereses y necesidades (García Ruiz, 1997), el alumnado que ha formado parte de la investigación le concede una mayor importancia a su adaptación a los posibles imprevistos que puedan surgir (Ítem 20), teniendo en cuenta, entre las consideraciones, la condición física de los alumnos, que, si bien es el ítem del cuestionario que más se puede asemejar a dicha afirmación, no se refiere únicamente a las características propias de los alumnos, sino a los sucesos que puedan ocurrir.

Por otro lado, los siguientes aspectos que se destacan en la puesta en marcha por su importancia en la fundamentación teórica son la preparación previa de los itinerarios a desarrollar (Liceras Ruiz, 2018) y las actividades que se van a llevar a cabo de forma previa y posterior (Aguilera, 2018). De esta forma, si bien el segundo elemento al que conceden los futuros docentes gran importancia es a este último, siendo conscientes de la importancia de anticipar al alumnado lo que va a hacer, así como reflexionar sobre lo realizado y los conocimientos adquiridos, en la variable de la preparación previa, a pesar de que la mayor parte de opiniones son favorables, un porcentaje minoritario muestra su neutralidad ante este hecho e incluso disconformidad.

Sucede de igual forma en el ítem que se refiere a la formulación de objetivos claros y concisos (Liceras Ruiz, 2018). Por ende, estos son dos elementos para destacar en relación con los demás, puesto que estos son considerados de gran importancia en la revisión bibliográfica desarrollada y, específicamente, para llevar a cabo una adecuada planificación y realización de estos.

En cuanto a las limitaciones de la puesta en marcha de los itinerarios, si bien en la fundamentación teórica se refleja que una de las dificultades con las que nos podemos encontrar es la coordinación con otros docentes (Aguilera, 2018), de las respuestas proporcionadas por los futuros docentes podemos deducir que una de las dificultades que encuentran es la dificultad para trabajarlas en cualquier nivel educativo.

4.5.2. Los itinerarios didácticos como instrumento para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Con respecto al uso de los itinerarios didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, conviene mencionar que tal y como se expuso en la fundamentación teórica de este trabajo, si bien desde el punto de vista curricular no se hace referencia como tal a su uso, a través de las orientaciones metodológicas y de los contenidos y criterios de evaluación presentes en el Anexo del Currículo de la etapa de Educación Primaria (Decreto 26/2016, de 21 de julio), y, específicamente, de este área, podemos deducir la existencia de varias referencias en las que se expone que a través de la observación, el alumnado ha de adquirir diferentes conocimientos relacionados con el paisaje o los problemas medioambientales, así como desarrollará diferentes habilidades y destrezas, como son las cartográficas, que favorecerán la consecución de las distintas competencias clave.

De forma similar y en consonancia con lo anterior, varios autores (Aguilera, 2018 y Castellanos, 2012) exponen diferentes razones por las que los itinerarios didácticos constituyen un recurso adecuado para la enseñanza de las Ciencias Sociales y que se relacionan con la motivación hacia la materia, la realización de observaciones de forma directa, el análisis de la influencia del ser humano sobre el entorno, o la adquisición de diferentes destrezas relacionadas con la cartografía y el estudio del paisaje, entre otros.

Centrándonos específicamente en la investigación llevada a cabo con la muestra de futuros docentes de Educación Primaria, cabe destacar que, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la Figura 19 (ver página 38), que han sido obtenidos agrupando los resultados de toda la muestra en todas las dimensiones, y tras haber cuantificado el porcentaje total obtenido sumando los resultados obtenidos en las categorías “Muy aceptable” y “Aceptable”, casi el total muestra un alto conocimiento sobre los itinerarios didácticos como un recurso para la enseñanza de esta materia y considera su utilidad para

que el alumnado adquiriera diferentes conocimientos y destrezas, obteniéndose un mínimo porcentaje de alumnos que poseen un conocimiento “deficiente”.

Asimismo, si atendemos a las diferentes variables que forman parte de la **Dimensión 3.- Itinerarios didácticos y Ciencias Sociales**, que se centra de forma específica en este aspecto, podemos extraer algunos aspectos relevantes:

En primer lugar, de forma específica en esta dimensión y como ha ocurrido en las estudiadas anteriormente, casi la totalidad del alumnado muestra un alto conocimiento- que se cuantifica como “Aceptable” o “Muy aceptable” sobre el uso de los itinerarios en el área de Ciencias Sociales y las capacidades que puede desarrollar el alumnado a través de su realización. No obstante, podemos observar también que, tal y como sucedió en la Dimensión 2, el alumnado en la mayor parte de casos muestra un grado de conformidad “De acuerdo” sobre el “Totalmente de acuerdo” y que también puede deberse a la falta de experiencia del alumnado sobre el uso directo de este instrumento, así como a la falta de conocimientos sobre cómo desarrollarlos en esta materia de forma específica.

Sin embargo, en cuanto a este último aspecto, podemos observar que en la Figura 12 (ver página 30), en la que se comparan los resultados obtenidos en el primer y el cuarto curso del Grado en Maestro en Educación Primaria en esta dimensión específicamente, el nivel de conocimientos del alumnado acerca de su uso y aplicación en esta materia es más elevado en cuarto curso, de lo que se deduce que durante las asignaturas cursadas han recibido formación sobre ello.

Centrándonos específicamente en las variables de esta dimensión, conviene subrayar que, tanto de la fundamentación teórica realizada basándonos en las aportaciones de varios autores, como de las referencias presentes en el currículo de la etapa y de la investigación realizada con la muestra, podemos deducir que los itinerarios didácticos son un recurso que podemos utilizar como docentes para enseñar diferentes contenidos relacionados con las Ciencias Sociales. No obstante, llama la atención que, ante el ítem que trata sobre su contribución hacia la mejora en su percepción e interés hacia la materia, una parte de la muestra notable (17,2%) manifieste neutralidad o disconformidad, pues estas actividades suelen resultar de gran motivación e interés para los alumnos porque a través de ellas se les proporciona a los alumnos la “oportunidad de ejercer sus destrezas en situaciones en las que es preciso resolver problemas reales” (Wass, 1992, p.12).

Por otro lado, los futuros docentes conceden gran importancia al uso de este recurso tanto para la observación directa de los elementos físicos del paisaje y su relación con el ser humano que los modifica, como para que el alumnado adquiriera una perspectiva ambiental sobre el entorno que propicie la búsqueda de soluciones a problemas ambientales y contraste de forma experimental, sucesos y hechos culturales e histórico-artísticos, ítems que se corresponden directamente con gran parte de las referencias obtenidas en los distintos cursos del currículo de la materia y en las que se exponen algunos de los contenidos que pueden ser trabajados mediante el uso de este recurso (ver Anexo I).

Respecto a estos, conviene mencionar, además, que en la Guía Académica de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales” (Facultad de Educación, 2022a), cursada en el tercer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria en la Facultad de Educación perteneciente a la Universidad de Salamanca, uno de los objetivos que los futuros docentes han de lograr es “conocer el Currículo del Área de Ciencias Sociales en la Educación Primaria”. De este modo, cuando observamos los resultados de la Figura 12 (ver página 30), en la que se comparan los obtenidos de forma agrupada en esta dimensión en el primer y el cuarto curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, y en las que estos últimos poseen un mayor conocimiento sobre el uso de este instrumento para la enseñanza de las Ciencias Sociales que los primeros, podemos evidenciar que la formación recibida sobre los contenidos establecidos en el currículo que como docentes han de trabajar con el alumnado en la materia de Ciencias Sociales ha sido adquirida de forma significativa en esta asignatura.

En contraste con lo anterior, conviene señalar que de todas las variables pertenecientes a esta dimensión, los futuros docentes han mostrado un mayor grado de neutralidad y de disconformidad sobre el ítem “los itinerarios didácticos contribuyen al desarrollo de las destrezas cartográficas” (Ítem 15), elemento que llama la atención puesto que, al igual que sucedía con el currículo de las Ciencias Sociales, en la Guía Académica de la asignatura “Fundamentos de Geografía y de Historia en Educación Primaria” (Facultad de Educación, 2022b), cursada en el segundo curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, el alumnado ha recibido formación sobre la “iniciación a la cartografía”.

Tanto en las referencias expuestas en el currículo de Ciencias Sociales -en las que se especifica que el alumnado que se encuentre cursando la etapa de Educación Primaria ha de adquirir en los distintos cursos nociones topológicas básicas, así como utilizar los mapas de forma adecuada- como en las presentes en el análisis bibliográfico realizado,

podemos observar la relevancia que tiene la realización de distintas actividades para que el alumnado aprenda a orientarse y a utilizar distintos instrumentos de medición. Por lo tanto, se puede deducir que quizá este porcentaje pueda deberse al conocimiento que tenga el alumnado sobre las destrezas cartográficas como tal y, que de esto derive que el porcentaje sea minoritario en comparación con los obtenidos en el resto de las variables de esta dimensión.

5. Conclusiones

Tras la revisión bibliográfica y la investigación realizada acerca de la percepción que tienen los alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria pertenecientes a la Universidad de Salamanca sobre el uso de los itinerarios didácticos como un instrumento para la enseñanza y su aplicación de las Ciencias Sociales, y en consonancia con los objetivos expuestos al inicio del presente Trabajo de Fin de Grado, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

Con respecto al primer objetivo específico del trabajo, *exponer la utilidad de los itinerarios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, se considera de gran importancia el uso de este instrumento como un recurso complementario en el que, desde un punto de vista transversal y en contacto con el entorno, el alumnado va a desarrollar distintas competencias y a establecer relaciones significativas entre lo aprendido y el mundo real. Además, los futuros docentes muestran tener un alto conocimiento sobre estos elementos, y, si bien todos les parecerán relevantes, su uso les parecerá especialmente adecuado para trabajar los contenidos desde un punto de vista transversal y para que el alumnado adquiera diferentes competencias.

En relación con el segundo objetivo específico planteado, *mostrar los beneficios del uso de los itinerarios didácticos para la enseñanza de distintos contenidos*, varios autores han destacado que su uso mejora la comprensión de contenidos, favorece que el alumnado participe de forma más activa en su aprendizaje, realizando aprendizajes experienciales, significativos e integrales y permite que el alumnado desarrolle su curiosidad y actitud investigadora. No obstante, en la percepción obtenida por la muestra, se le va a conceder una mayor utilidad a este recurso para que el alumnado realice aprendizajes experienciales, significativos e integrales, participando estos de forma activa en sus aprendizajes, y mostrarán un menor grado de conformidad sobre el desarrollo de la actitud investigadora del alumnado.

En cuanto al tercer objetivo específico del trabajo, *argumentar la importancia del uso de los itinerarios didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*, conviene destacar que a pesar de que en las orientaciones metodológicas de la asignatura de Ciencias Sociales presentes en el Currículo Autonómico de la etapa no se localizan referencias como tal de su uso en la enseñanza, sí que podemos encontrar que el alumnado debe adquirir contenidos en los diferentes cursos que requieren de la observación y el

análisis de su entorno más cercano y para el que podemos emplear este recurso. Entre ellos se encuentran la observación de los elementos del paisaje y su relación con el ser humano que los modifica, la adquisición de una perspectiva ambiental sobre el entorno que favorezca la búsqueda de soluciones a problemas ambientales, o el contraste de forma experimental de sucesos y hechos culturales e histórico-artísticos.

Asimismo, tras el análisis de los resultados obtenidos en la investigación, se ha podido comprobar cómo estos tres aspectos son valorados como los más importantes en esta dimensión por los futuros docentes, los cuales se relacionan directamente con la formación que han adquirido en las asignaturas pertenecientes al Plan de Estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria y que se relacionan con la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Con respecto al cuarto objetivo específico planteado, *describir los elementos a considerar para desarrollar los itinerarios didácticos con el alumnado*, conviene mencionar que si bien varios autores han concedido gran importancia a determinados aspectos que hemos de tener en cuenta para llevar a cabo el desarrollo de los itinerarios didácticos, como son el contexto con el que vamos a trabajar, su planificación previa, o la realización de actividades de distintos tipos durante su desarrollo, así como aquellas realizadas de forma previa y posterior a su realización, también han destacado algunas limitaciones con las que nos podemos encontrar, como son las dificultades existentes para coordinar al profesorado o la falta de experiencias previas.

Por otro lado, los resultados obtenidos muestran que los futuros docentes poseen formación para llevarlos a cabo y son conscientes de la importancia que tiene que estos se puedan adaptar a las diferentes circunstancias que puedan surgir, que se realicen actividades previas y posteriores a su realización y que exista una adecuada planificación previa y coordinación entre los docentes implicados. No obstante, a través de sus respuestas se puede observar que, desde su punto de vista, consideran difícil utilizar este recurso en todos los niveles educativos.

Por último, y en relación con el objetivo general de este trabajo, *conocer la importancia que tiene el uso de los itinerarios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en las Ciencias Sociales, así como la percepción que tienen los futuros docentes del Grado en Maestro en Educación Primaria sobre ello*, a través de la revisión bibliográfica y de la investigación realizada se han proporcionado diferentes argumentos

mediante los que se ha podido constatar la utilidad de este recurso para que el alumnado perteneciente a la etapa de Educación Primaria desarrolle diferentes competencias que contribuyan a su desarrollo integral y, en lo que respecta a la asignatura de Ciencias Sociales, se ha demostrado que su uso favorecerá la adquisición de distintos contenidos y destrezas que les permitirán establecer relaciones entre los elementos y con las personas que forman parte de su propio entorno.

Asimismo, a través de la investigación realizada se ha demostrado que los estudiantes pertenecientes al Grado en Maestro en Educación Primaria poseen un alto grado de conocimiento teórico sobre este recurso y confían en él para llevar a cabo su práctica educativa. No obstante, mediante el análisis de sus respuestas se ha podido deducir que su falta de experiencia práctica sobre el uso de este instrumento les ha limitado a la hora de considerar su relevancia en las respuestas proporcionadas al cuestionario.

Desde un punto de vista personal, y a pesar de que a lo largo de la realización del Trabajo de Fin de Grado me he encontrado con algunas limitaciones, tales como la dificultad para encontrar bibliografía específica sobre los itinerarios didácticos o que la muestra obtenida para el estudio no ha sido totalmente uniforme, predominando el número de alumnos en algunos cursos sobre otros, considero que a través de su realización he podido argumentar que los itinerarios didácticos son un recurso que, a pesar de que es utilizado de forma puntual en los centros educativos, nos ofrece una variedad de oportunidades para trabajar contenidos de diferentes tipos y para que el alumnado aprenda a conectar sus aprendizajes, favoreciendo el establecimiento de relaciones entre lo que ya conocen y lo que van a aprender, y que estos sean adquiridos de forma directa con su entorno y con el mundo real del que forman parte.

Por otro lado, considero de gran importancia que, además de conocer sus beneficios, hemos de saber cómo desarrollarlos y cuáles son las limitaciones con las que nos podemos encontrar, pues solo de esta forma sabremos desde dónde partimos y capaces de planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado.

Para finalizar, no podemos olvidar que los participantes del proceso educativo no son solo el maestro y los alumnos, sino que la participación y la colaboración tanto de otros docentes, como de otros miembros que forman parte de la Comunidad Educativa también será indispensable, y que solo a través de la cooperación y del enriquecimiento mutuo, lograremos que el alumnado se desarrolle de la forma más adecuada posible.

6. Bibliografía

Referencias legislativas:

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Referencias bibliográficas:

Aguilera, D. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 3103/1-3103/17.

Angiel, J. (2006). The role of didactic trails in geographical education in Poland. *Miscellanea Geographica*, 12(1), 277-286.

Cambil Hernández, M. (2010). Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el Museo de la Memoria de Granada.

Castellanos, J. M. C. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de la Sierra de Guadarrama. *Didáctica Geográfica*, (13), 15-34.

Facultad de Educación. (2022a). *Guía Académica de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales*. <https://guias.usal.es/node/122099>

Facultad de Educación. (2022b). *Guía Académica de la asignatura Fundamentos de Geografía y de Historia en Educación Primaria*. <https://guias.usal.es/node/122063>

Fernández Álvarez, R., y Fernández, J. (2021). Design and Initial Validation of a Questionnaire on Prospective Teachers' Perceptions of the Landscape. *Education Sciences*, 11(3), 112.

García Herrero, M. (2020). Oportunidades de aprendizaje fuera del Aula en España y en Noruega. Un estudio comparado. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/143980>

García Ruiz, A. L. (1997). El proceso de desarrollo de los Itinerarios Geográficos. *Didáctica Geográfica*, (2), 3-9.

- González Alonso, J. y Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista publicando*, 2(1), 62-67.
- Herrero, J. F. Á. y Ortega, J. H. (2021). Itinerarios didácticos con smartphones para promover la educación ambiental y la competencia digital entre el alumnado de secundaria. *Digital Education Review*, (39), 319-335.
- Liceras Ruiz, Á (2018). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 66-81.
- López de Haro, F., y Segura Serrano, J. A. (2013). Los itinerarios didácticos: un recurso interdisciplinar y vertebrador del curriculum. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 15-31.
- Mayaute, L. M. E. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de psicología*, 6(1), 103-111.
- Portela, J. F. (2017). La salida de campo como recurso didáctico para conocer el espacio geográfico: El caso de la ciudad de Valladolid y de Soria. *Didáctica Geográfica*, (18), 91-109.
- Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria* (Vol. 25). Ediciones Morata.

7. ANEXOS

ANEXO I: Referencias en el currículo de Educación Primaria

Tabla 1.

Referencias por cursos en el Currículo de Ciencias Sociales de Educación Primaria

| PRIMER CURSO (Decreto 26/2016, 2016, p.34280-34283) | |
|--|---|
| BLOQUE 2. El mundo en que vivimos | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES |
| 2. Conocer los <u>fenómenos atmosféricos observables</u> que se dan en la Atmósfera. | 2.1. <u>Identifica y nombra fenómenos atmosféricos observables a simple vista (...).</u> |
| 4. Diferenciar entre los elementos naturales y los elementos que ha construido el hombre en su entorno más próximo, <u>valorando el impacto de algunas actividades humanas sobre el medio</u> y la necesidad de su conservación. | 4.1. Explica las características asociadas a la presencia del ser humano <u>en su entorno próximo</u> . 4.2. <u>Reconoce los efectos positivos y negativos</u> de las actuaciones humanas <u>en el medio natural</u> y expresa, de manera sencilla, su opinión sobre ello. |
| 5. <u>Explicar los elementos que forman el medio natural, identificando las consecuencias de la acción humana sobre el paisaje natural, identificando las semejanzas y diferencias</u> entre paisaje natural y el humanizado. | 4.3. <u>Identifica las posibles causas</u> de la contaminación del aire y del agua y toma conciencia de la necesidad de su conservación para las futuras generaciones. 5.1. <u>Explora, de forma guiada el paisaje cercano describiendo los elementos que lo configuran</u> . 5.2. <u>Describe los paisajes de su entorno</u> . |

5.3. Identifica y describe elementos concretos naturales y humanos del paisaje (...).

BLOQUE 3. Vivir en sociedad

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

4. Comprender la organización social del entorno próximo.

- 4.1. (...) reconoce e identifica los distintos espacios existentes en su entorno.
 4.2. Conoce los distintos tipos de barrios dentro de su ciudad (...).
 4.5. Reconoce y nombra los diferentes elementos que componen la calle.
 4.6. Establece recorridos y trayectos en un plano sencillo de su ciudad o pueblo y distingue trayecto largo, corto y seguro.

SEGUNDO CURSO (Decreto 26/2016, 2016, p.34285-34288)

BLOQUE 2. El mundo en que vivimos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

2. Emplear planos sencillos para reconocer el entorno y planificar recorridos.

3. Identificar los elementos y recursos fundamentales del medio natural (agua, suelo y aire) y su importancia en la Naturaleza y en relación con la vida de las personas.

4. Explicar los elementos que forman el medio natural, identificando las consecuencias de la acción humana sobre el

- 2.1 Utiliza e interpreta planos con los signos convencionales más usuales que pueden aparecer en él.
 2.2. Identifica y establece recorridos y trayectos en un plano sencillo de entorno conocido y distingue trayecto largo, corto y seguro.
 3.1. Explica la utilidad y el aprovechamiento que el hombre hace de los recursos naturales próximos.
 3.8. Identifica las posibles causas de la contaminación del aire, del suelo y del agua y toma conciencia de la necesidad de su conservación.

paisaje natural, identificando las semejanzas y diferencias entre paisaje de interior y el de costa.

4.1. Explora, de forma guiada el paisaje cercano describiendo los elementos que lo configuran.

4.3. Identifica y describe elementos naturales y humanos presentes en el paisaje.

BLOQUE 3. Vivir en sociedad

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

3. Valorar la diversidad cultural, artística y social de su entorno (...).

3.1. Identifica y describe las costumbres, forma de vida, organización social y expresiones artísticas de su localidad.

3.2. Muestra una actitud de aceptación y respeto ante las diferencias individuales.

3.3. Valora la diversidad cultural, artística y social, entre otras, la del pueblo gitano, como fuente de enriquecimiento cultural.

3.4. Reconoce las obras más representativas del patrimonio artístico, cultural e histórico de su localidad.

TERCER CURSO (Decreto 26/2016, 2016, p.34291-34294)

BLOQUE 2. El mundo en que vivimos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

2. Identificar y manejar los conceptos y nociones espaciales haciendo referencia a los puntos cardinales o instrumentos para situarse, localizar y describir la situación de los objetos en

2.1. Identifica, nombra y describe categorías básicas de orientación espacial (...).

espacios delimitados; orientarse, y desplazarse, conociendo los signos convencionales de la leyenda sabiendo utilizar planos y mapas sencillos.

8. Describir las características del relieve y los accidentes geográficos así como las fronteras naturales.

9. Explicar y reconocer la influencia del comportamiento humano en el medio natural, (...) proponiendo una serie de medidas necesarias para el desarrollo sostenible de la humanidad (...).

2.2. Localiza los puntos cardinales, describe el recorrido del Sol en el cielo y elabora estrategias básicas para orientarse.

2.3. Identifica la brújula y el GPS como instrumentos que sirven para orientarse y determinar la posición sobre la superficie terrestre.

2.4. Representa las nociones topológicas básicas con dibujos, situaciones y juegos sobre espacios limitados y conocidos.

2.5. Identifica símbolos convencionales e interpreta leyendas de planos y mapas sencillos.

8.1. Define e identifica los principales elementos de los paisajes y accidentes geográficos.

9.1. Explica el uso sostenible de los recursos naturales proponiendo y adoptando una serie de medidas y actuaciones que conducen a la mejora de las condiciones ambientales de nuestro planeta.

BLOQUE 3. Vivir en sociedad

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

3. Definir localidad, territorio, población, municipio, identificando tipos de localidades y de barrios.

4. Conocer las tradiciones, usos y costumbres de la localidad (...).

3.2. Reconoce algunas características propias de las ciudades y de los pueblos diferenciando entre población rural y urbana.

3.3. Valora la necesidad de cuidar los elementos de su localidad para uso y disfrute de todos.

4.1. Conoce, describe y valora el patrimonio cultural y conoce la riqueza de las tradiciones de su entorno.

CUARTO CURSO (Decreto 26/2016, 2016, p.34298-34300)

BLOQUE 2. El mundo en que vivimos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Identificar los factores que influyen en el clima, explicando cómo actúan en él y la importancia del clima sobre las actividades humanas.

4. Explicar y reconocer la influencia del comportamiento humano en el medio natural, (...) proponiendo una serie de medidas necesarias para el desarrollo sostenible de la humanidad (...).

1.2. Identifica los fenómenos atmosféricos y los relaciona con las unidades en que se miden.

1.3. Confecciona e interpreta gráficos sencillos de temperaturas y precipitaciones de su entorno, a partir de los datos obtenidos.

4.1. Identifica y describe las alteraciones y desequilibrios que los seres humanos producimos en el medio natural y las causas que los provocan.

4.3. Muestra sensibilidad ante los problemas ambientales y realiza un consumo responsable.

4.4. Propone y asume acciones en su entorno para reducir el impacto negativo de la actividad humana en el medio natural.

QUINTO CURSO (Decreto 26/2016, 2016, p.34304-34307)

BLOQUE 2. El mundo en que vivimos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

6. Explicar qué es un paisaje e identificar los principales elementos que lo componen. (...).

7. Explicar las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre el clima y el cambio climático tomando conciencia de la necesidad de adopción de medidas de protección del medio.

6.1. Define paisaje, identifica sus elementos y explica las características de los principales paisajes de Castilla León, España y Europa valorando su diversidad.

7.1. Explica las causas y consecuencias del cambio climático y las actuaciones responsables para frenarlo.

SEXTO CURSO (Decreto 26/2016, 2016, p.34304-34307)

BLOQUE 2. El mundo en que vivimos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

2. Identificar y manejar los conceptos de paralelos, meridianos y coordenadas geográficas así como las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse, localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados; orientarse, y desplazarse.

3. Emplear correctamente planos y mapas interpretando su escala y signos convencionales y manejar programas informáticos para visualizar diferente cartografía, con base en la fotografía aérea e imágenes de satélite.

2.1. Emplea correctamente las referencias a los puntos cardinales para localizar y describir la situación de los objetos o personas.

2.2. Localiza diferentes puntos de la Tierra empleando los paralelos y meridianos y las coordenadas geográficas.

2.3. Utiliza las herramientas tecnológicas para la localización de posiciones y la planificación de itinerarios.

3.2. Define qué es la escala en un mapa y utiliza e interpreta los signos convencionales más usuales que pueden aparecer en él.

5.1. Explica las causas y consecuencias del cambio climático y las actuaciones necesarias para frenarlo.

5. Explicar las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre el clima y el cambio climático tomando conciencia de la necesidad de adopción de medidas de protección del medio.

5.2. Diferencia el uso sostenible y el consumo insostenible de los recursos naturales proponiendo medidas y actuaciones que conduzcan a la mejora de las condiciones medioambientales de nuestro planeta.

| | | | | |
|--------------------------------|--|---|---|---|
| Estudios de procedencia | Ciclo Formativo <input type="text"/> | B. Científico- Tecnológico <input type="text"/> | B. Ciencias de la Salud <input type="text"/> | B. Humanidades <input type="text"/> |
| | B. Ciencias Sociales <input type="text"/> | B. Arte <input type="text"/> | Prueba de acceso mayores de 25 <input type="text"/> | Prueba de acceso mayores de 45 <input type="text"/> |

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Desde mi punto de vista:

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en desacuerdo ni de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|-----------------------------|----------------------|-----------------------------------|----------------------|-----------------------|
| 1- Los itinerarios didácticos constituyen un complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 2- Los itinerarios didácticos permiten al alumnado desarrollar diferentes competencias (lingüística, digital, cultural y artística...). | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 3- Los itinerarios didácticos permiten trabajar los contenidos de forma transversal. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

| | | | | | |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| 4- Los itinerarios didácticos proporcionan al alumnado un contacto directo con el entorno. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 5- Los itinerarios didácticos favorecen la conexión entre lo aprendido y el mundo real. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

VENTAJAS DE LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS

Desde mi punto de vista:

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en desacuerdo ni de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|----------------------|--------------------------------|----------------------|-----------------------|
| 6- Los itinerarios didácticos permiten al alumno ser un sujeto activo en su aprendizaje. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 7- Los itinerarios didácticos promueven la curiosidad del alumnado. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 8- Los itinerarios didácticos desarrollan la actitud investigadora del alumnado. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

9- Los itinerarios didácticos mejoran la comprensión de contenidos e incrementan el conocimiento del alumnado.

10- Los itinerarios didácticos proporcionan un aprendizaje experiencial, significativo e integral.

ITINERARIOS DIDÁCTICOS Y CIENCIAS SOCIALES

Desde mi punto de vista:

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en desacuerdo ni de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|----------------------|--------------------------------|----------------------|-----------------------|
| 11- Los itinerarios didácticos constituyen un recurso que me permite enseñar contenidos relacionados con las ciencias sociales. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 12- Los itinerarios didácticos contribuyen a mejorar la percepción y la actitud (interés) | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

que tiene el alumnado de las ciencias sociales.

13- Los itinerarios didácticos facilitan la observación directa de los elementos físicos del paisaje y su relación con el ser humano que los modifica.

14- Los itinerarios didácticos ofrecen a los alumnos una perspectiva ambiental sobre el entorno que puede propiciar la búsqueda de soluciones a problemas ambientales.

15- Los itinerarios didácticos contribuyen al desarrollo de las destrezas cartográficas.

16- Los itinerarios didácticos permiten al alumnado contrastar de forma experimental, sucesos y hechos culturales e histórico-artísticos.

PUESTA EN MARCHA DE LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS

Desde mi punto de vista:

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni en desacuerdo ni de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|-----------------------------|----------------------|-----------------------------------|----------------------|-----------------------|
| 17- Los itinerarios didácticos se pueden trabajar en cualquier nivel educativo. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 18- En los itinerarios didácticos se han de formular objetivos claros y concisos. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 19- Los itinerarios didácticos requieren una preparación previa. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 20- Los itinerarios didácticos han de poder adaptarse a las posibles situaciones que puedan surgir (condición física del alumnado, condiciones meteorológicas...). | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 21- Para la realización de los itinerarios didácticos, las actividades previas y posteriores tienen gran importancia. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

22- Es importante que exista una coordinación adecuada entre los docentes para la realización de los itinerarios didácticos.

Anexo III: Código QR para el formulario