



# La tècnica de l'itinerari didàctic en la formació inicial del professorat: reconstrucció d'una experiència



**Carlos Fuertes Muñoz**

Professor Associat del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials de la Universitat de València  
[carlos.fuertes@uv.es](mailto:carlos.fuertes@uv.es)



**José Cantó Doménech**

Professor Ajudant Doctor del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials de la Universitat de València  
[jocando@uv.es](mailto:jocando@uv.es)

| Data presentació: 09/12/2014 | Acceptació: 02/04/2015 | Publicació: 22/06/2015

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reconstruir una experiencia de innovación docente realizada por los autores en el curso 2013-2014 en tres asignaturas de las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales, en el cuarto curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, mediante la cual se han proporcionado herramientas teóricas y prácticas a los futuros docentes de infantil para utilizar la técnica del itinerario didáctico en esta etapa educativa. Para ello se ha hecho uso de pedagogías que apuestan por un análisis crítico del entorno a partir de metodologías globalizadoras y activas. La reconstrucción se realiza a partir de datos procedentes de la observación directa de los profesores, grabaciones audiovisuales, fotografías, encuestas, dinámicas de grupo y actividades de los 44 alumnos participantes.

**Palabras clave:** enseñanza superior, formación del profesorado, itinerarios didácticos, aprendizaje autónomo

## Resum

El present article té com a objectiu reconstruir una experiència d'innovació docent realitzada pels autors al curs 2013-2014 en tres assignatures de les àrees de Didàctica de les Ciències Experimentals i les Ciències Socials, al quart curs del Grau de Mestre en Educació Infantil, mitjançant la qual s'ha proporcionat eines teòriques i pràctiques al futur professorat d'infantil per a la utilització de la tècnica de l'itinerari didàctic en aquest nivell educatiu. Per a dur a terme el treball hem fet ús de les pedagogies que aposten per una anàlisi crítica de l'entorn a partir de metodologies globalitzadores i actives. La reconstrucció es realitza a partir de dades procedents de l'observació directa dels professors, gravacions audiovisuals, fotografies, enquestes, dinàmiques de grup i activitats dels 44 alumnes participants.

**Paraules clau:** ensenyament superior, formació del professorat, itineraris didàctics, aprenentatge autònom

## Abstract

This article is aimed to reconstruct an innovative teaching experience carried out by the authors in the academic year 2013-2014, by three subjects related to the areas of the Teaching of Experimental and Social Sciences in the fourth year of the Degree in Pre-school Education. We have provided theoretical and practical tools for future teachers in order to use the educational itinerary technique in pre-school, based on pedagogies that are committed to a critical analysis of the environment with active and globalizing methodologies. The reconstruction is performed using data from direct observation of teachers, audiovisual recordings, photographs, surveys, group dynamics and activities of the 44 participating students.

**Key words:** higher education, teacher training, educational itineraries, autonomous learning



## 1. Introducció

En el present article volem reconstruir una experiència d'innovació docent realitzada pels autors al curs 2013-2014 en tres assignatures assignades a les àrees de Didàctica de les Ciències Socials i Didàctica de les Ciències Experimentals al quart curs del Grau de Mestre en Educació Infantil de la Universitat de València, fent ús de l'itinerari didàctic com a eina mitjançant una metodologia activa que provoqui un aprenentatge significatiu. Al llarg de les següents pàgines fonamentarem els objectius de l'experiència, presentarem el context i els participants i, a continuació, descriurem les diferents fases a partir de dades procedents de l'observació directa dels professors, gravacions audiovisuals, fotografies, enquestes, dinàmiques de grup i activitats realitzades pels 44 alumnes participants. Al darrer apartat, tractarem d'argumentar que les diverses dades obtingudes suggereixen la necessitat i avantatges d'incloure als programes de formació inicial del professorat la preparació per a l'ús d'aquesta tècnica mitjançant el disseny i execució d'itineraris per part dels mateixos alumnes.

Tanmateix, cal deixar clara la nostra consciència respecte a les limitacions d'aquest treball, tot tenint en compte que, tractant-se d'una experiència *pilot* duta a terme per primera vegada al curs analitzat, haurem de millorar en futures edicions diverses qüestions relatives tant a l'experiència en si com, particularment, al procés de recollida i anàlisi d'evidències que haurà de permetre una avaluació més complexa i afinada de la mateixa.

## 2. La tècnica de l'itinerari didàctic i la formació del professorat

La realització d'eixides fora de l'escola i particularment la tècnica de l'itinerari didàctic constitueixen *recursos de llarga tradició* en el marc de la història de la educació, i podem trobar referències a la seua utilitat en molts dels autors i moviments pedagògics més innovadors i crítics, sent particularment destacat a Espanya l'impuls que durant el primer terç del segle XX van donar a aquesta estratègia didàctica els krausistes i la *Institución Libre de Enseñanza*.

Els itineraris permeten aproximar-se a la realitat social i natural de manera no exclusivament teòrica o mediata sinó directa i experiencial, amb els avantatges que això suposa a l'hora de generar un aprenentatge significatiu i també de fomentar la posada en valor de l'entorn i del patrimoni. També constitueixen un estímul motivador per als estudiants, en trencar amb la rutina de l'aula i facilitar la introducció de mètodes lúdics i actius en l'ensenyament. Entre moltes altres qüestions, podem destacar també que les eixides escolars afavoreixen el tractament integrat de continguts procedents de diversos camps de coneixement (Sebastià i Blanes, 2010: 113-117; Souto, 2007; García de la Vega, 2004).

Ara bé, per tal d'aprofitar totes les seues potencialitats, els principals especialistes en el tema insisteixen en la necessitat de tenir en compte una sèrie de *premisses metodològiques*, emmarcades en la necessitat d'anar més enllà de ser una experiència aïllada de la resta d'activitats d'aula, que es realitza un dia concebut essencialment com a jornada fes-

tiva i de *desconnexió* o distracció. Lluny d'això, es considera molt més interessant incloure la realització d'eixides dins del marc de projectes més amplis o unitats didàctiques, portant a terme activitats de preparació de l'eixida i també activitats posteriors, al temps que es reformula l'eixida com a activitat fonamentalment educativa (Friera, 2003; Sebastià i Blanes, 2010: 116-117), sense deixar de banda els components lúdics, que poden ser fonamentals, encara que han de ser redimensionats, entenent-los més com a mitjà que com a fi en ells mateix.

Tot plegat, aquestes perspectives impliquen, inevitablement, un major volum de treball per part del docent, tant en termes de documentació sobre el lloc a visitar, com respecte al disseny d'una seqüència coherent d'activitats didàctiques nombroses, variades i amb una sòlida fonamentació pedagògica. Tenint en compte aquesta necessitat de seguir una sèrie de premisses metodològiques que no es poden donar per assumides espontàniament pel professorat, la potencialitat educativa de l'itinerari didàctic contrasta amb l'escassa inclusió d'aquesta tècnica en els programes de *formació del professorat*. Situació que implica una manca de formació dels docents i que així, sumada als limitats incentius institucionals i normatius per part de les autoritats educatives, acaba reforçant l'escassetat i les carències en la utilització de la tècnica de l'itinerari didàctic als centres docents, tal i com han corroborat investigacions sobre el tema (Sebastià i Tonda, 2000).

Tanmateix, comptem amb diverses experiències d'ús de la tècnica de l'itinerari didàctic que han estat de gran utilitat a la fase de fonamentació teòrico-metodològica i planificació de la nostra experiència. Hem distingit entre les experiències de formació inicial publicades per professors de Didàctica de les Ciències Socials que han realitzat amb l'alumnat de Mestre d'Infantil i Primària itineraris didàctics enfocats a l'anàlisi del patrimoni històric, artístic, arqueològic, industrial i natural a espais tan diversos com Almeria (Ortega, 2003; García Ruiz, Jiménez i Moreno, 2003), Toledo (Rodríguez de Gracia, 2003), Tenerife (Quintero, 2003), Burgos (Blanco, Ortega i Santamarta, 2003) o Conca (Fernández Valencia, 2003), etc.; i les realitzades al marc de cursos de formació permanent de professorat de primària i secundària centrats en les comarques valencianes, elaborats per docents en el marc dels antics Centres de Formació de Professorat (actuals CEFIRE's) de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, així com del sindicat Comissions Obreres (Fuertes Guillén<sup>1</sup>, 1995; Segrelles, 1996<sup>2</sup>; Souto, 2007).

La seua anàlisi ens va fer apreciar que la pràctica totalitat d'aquestes experiències es concentren en fomentar que els futurs mestres coneguen –com a receptors– la tècnica de l'itinerari didàctic i valoren el seu entorn a partir d'itineraris dissenyats pels professors universitaris i, a més a més, adaptats a l'ensenyament universitari. En contrast amb aquesta tendència, l'excepció era el treball de Fuertes Guillén ja que el curs estava dissenyat per a que foren els mateixos alumnes els que dissenyaren un itinerari didàctic i l'executaren amb la resta d'assistents.

Inspirant-nos en aquesta darrera experiència, vam considerar que podia ser d'interès aplicar una metodologia sem-

<sup>1</sup> Fuertes Guillén, Ricardo (1995). Coneguem les nostres comarques amb la tècnica de l'itinerari didàctic: El Camp de Túria, Curs impartit al Centre de Formació de Professorat de Godella.

<sup>2</sup> Segrelles, Lluís Miquel (1996). La tècnica de l'itinerari didàctic i la seua aplicació al patrimoni històric de la Vall d'Albaida, Curs impartit al Centre de Formació de Professorat d'Ontinyent.

blant a l'àmbit de la formació inicial, en este cas de mestres d'educació infantil, tractant per tant de familiaritzar-los amb l'ús de la tècnica de l'itinerari didàctic i amb la valoració de l'entorn com a font de coneixement, tot pensant que fent açò estaríem preparant-los per iniciar la seua vida laboral amb més eines i recursos. D'aquesta manera, i tenint com a referent les pedagogies que aposten per una anàlisi crítica de l'entorn a partir de metodologies realment globalitzadores i actives (Valbuena, 2002; Sauvé, 2006: 94-96; Gabardón, 2007; Ferragud, 2007; Souto, 2007; Mateos, 2008 i 2011), l'objectiu de la nostra proposta ha estat que foren els propis estudiants els que dissenyaren i posaren en pràctica els seus itineraris didàctics mitjançant una visió de conjunt atenta tant al medi físic-natural com al medi sociocultural, tot adaptant-los a les particularitats d'un grup d'educació infantil.

### 3. Context de l'experiència

És evident que el context condiona, i molt, les experiències d'innovació docent. En aquest cas, podem dir que el context educatiu és "apropiat" per a la innovació docent, ja que s'ha dut a terme al *Grau de Mestre/a en Educació Infantil* que, pel fet de pertànyer a la branca educativa, es caracteritza per una receptivitat cap a les propostes d'innovació docent molt superior a la mitjana, tant per part de l'alumnat com del professorat.

D'altra banda, el centre concret on s'ha desenvolupat, el *Campus de la Universitat de València a Ontinyent*, presenta unes particularitats que han facilitat enormement la realització del projecte:

- És un centre menut, amb no més prop de 20 docents de diverses matèries i adscrits a distints departaments i àrees, però que conviuen en una única sala de professors, la qual cosa facilita la coordinació i col·laboració del professorat en propostes transversals i transdisciplinàries.
- Sols hi ha un grup per curs, la qual cosa facilita l'elaboració de projectes que impliquen diverses assignatures i la complicitat amb l'alumnat, doncs és major la possibilitat que un mateix professor pugua impartir diverses assignatures a un mateix grup d'alumnes, bé al llarg del grau, bé durant un mateix curs.
- És un alumnat fortament arrelat al territori circumdant al campus, ja que provenen de diverses poblacions situades a comarques pròximes, i que està habituat a desplaçar-se a la universitat amb cotxe propi, un element que facilitarà l'organització de les eixides que es faran al marc del projecte.

L'experiència ha implicat a la meitat d'assignatures teòricopràctiques del quart curs del grau de Mestre/a en Educació Infantil, participant un grup format per 44 alumnes. En particular: "Taller Multidisciplinari de l'Àrea El Medi Físic, Natural, Social i Cultural" (TdM); "Didàctica de les Ciències Socials en l'Educació Infantil" (DCS); i "Didàctica de les Ciències Naturals en l'Educació Infantil" (DCN). Totes tres han estat impartides per dos professors del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Cal destacar que s'ha aconseguit una distribució horària que ha permés cobrir tota la docència d'un mateix dia amb aquestes tres matèries, possibilitant així la realització d'activitats de llarga durada com les eixides, claus en el marc d'aquest projecte.

### 4. Objectius del projecte

Els objectius que es pretenien a l'hora de dur endavant aquest projecte eren fonamentalment tres:

- O1. Realitzar una programació didàctica amb caràcter eminentment pràctic i didàcticament contextualitzada per a l'assignatura TdM
- O2. Fomentar el coneixement i el respecte per l'entorn més proper dels futurs mestres d'Educació Infantil
- O3. Establir un treball coordinat entre les distintes assignatures impartides pel mateix Departament

L'O1 explicita la voluntat de construir una programació didàctica per a l'assignatura TdM que veritablement fera honor al seu nom, amb un caràcter eminentment pràctic, pensat perquè els alumnes del darrer curs puguen posar en pràctica els coneixements teòrics treballats en altres assignatures, dissenyant recursos i activitats que es podrien treballar en l'Educació Infantil. Entenem que aquesta podia ser una via interessant per a aconseguir la motivació de l'alumnat de magisteri, una de les queixes més habituals del qual sol ser que la seua formació és massa teòrica i no se'ls dona marge per a l'elaboració de projectes didàctics pràctics.

En quant l'O2, el professorat va decidir plantejar l'articulació de l'assignatura entorn a l'elaboració, en grups de quatre alumnes, d'una programació didàctica trimestral per al coneixement de l'entorn natural, social i cultural d'una manera integrada i globalitzada, que tinguera com a eix l'estudi d'un poble i el seu entorn més immediat, i que hauria d'incloure necessàriament el disseny de diversos itineraris didàctics, dels quals, cada grup posaria a la pràctica un amb la resta de la classe. Fent això, el projecte es proposava també com a objectiu fomentar el coneixement i el respecte per l'entorn més proper, de tal manera que els futurs mestres facen de les seues escoles espais educatius integrats en el territori.

L'O3 naix de la pròpia natura intrínseca del projecte, que obligava a establir una relació coordinada entre l'assignatura de TdM i les assignatures de DCS i DCN. Aquesta coordinació era fonamental per tal de permetre a l'alumnat rendibilitzar esforços i no saturar-se amb uns continguts i treballs excessius. En aquest sentit, es va decidir apostar per una avaluació horitzontal: si el conjunt del projecte suposaria el 100% de la nota de TdM, significaria així mateix el 50% de la nota de les altres dues matèries. La justificació estava clara, doncs l'objectiu era que els coneixements teòrics sobre el tractament del medi físico-natural i sociocultural treballats respectivament a DCN i DCS, foren aprofitats per fonamentar l'elaboració de recursos i activitats en el marc de TdM. Tot plegat, s'aconseguia evitar el freqüent problema de l'individualisme del professorat universitari, amb els seus perniciosos efectes de desapropiar sinergies, carregar els alumnes de tasques massa fragmentades i caure en repeticions i solapaments.

### 5. Activitats prèvies a l'inici del curs

Pel que fa a les activitats de planificació del projecte, prèvies a l'inici del curs, inclouen qüestions com: les pautes a donar a l'alumnat, els criteris d'avaluació, el calendari de treball o la selecció de materials a treballar a l'aula. Entre les tasques més importants, cal destacar la recerca bibliogràfica i l'elaboració d'un dossier amb textos teòrics i exemples pràctics relatius a l'estudi d'entorns locals i la tècnica de l'itinerari didàctic, tant en general com especialment atenent a l'etapa

	DATES	TIPOLOGIA
Fase 1	13-30 setembre	Activitats d'introducció al tema i de motivació
Fase 2	4-14 octubre	Activitats de documentació
Fase 3	18 octubre - 22 novembre	Activitats de planificació, creació i síntesi
Fase 4	25 novembre - 20 desembre	Activitats de posada en pràctica

Taula 1. Calendari de desenvolupament i tipologia de les distintes fases del projecte

d'Educació Infantil. Així mateix, es van dissenyar diverses activitats per tal de treballar estos textos i per tal de motivar inicialment l'alumnat cap a una experiència que els exigia molta implicació.

D'altra banda, es va realitzar un document de "Pautes", orientat a donar l'alumnat unes orientacions sobre la importància que es donaria a l'adaptació de les activitats proposades a l'etapa d'Infantil, a la perspectiva globalitzada en l'aproximació al medi i a la tasca de documentació que haurien de fer amb anterioritat a l'elaboració de la programació i al disseny de les activitats pràctiques.

Finalment, es va plantejar un calendari de desenvolupament del projecte a l'aula, diferenciant entre quatre fases (veure Taula 1) que incloïen activitats de distinta natura que seran exposades tot seguit.

## 6. Activitats d'introducció al tema i motivació

Referint-nos concretament a allò fet a TdM, cal assenyalar, per començar, la que va ser l'activitat inaugural de les sessions de l'assignatura: la *presentació del projecte*, en què es va explicar els objectius, criteris d'avaluació i la dinàmica prevista per al desenvolupament del projecte i es va instar l'alumnat a anar formant els grups i pensant en el poble que volia estudiar.

La segona sessió va tindre com a objectiu debatre sobre les *idees i experiències prèvies de l'alumnat* en relació amb els itineraris didàctics, així com les seues expectatives. A partir d'una breu enquesta escrita passada al final del primer dia, es va preguntar, primerament, sobre els seus records i valoracions relacionats amb la realització d'eixides escolars en la seua història escolar des d'infantil fins a la universitat, una estratègia de gran utilitat per a posar en valor aquesta tècnica i per analitzar-la críticament a partir de la pròpia experiència (García Ruiz, Jiménez i Moreno, 2003). Així mateix, es va preguntar sobre l'eventual formació específica que sobre la realització d'itineraris didàctics amb xiquets d'Infantil havien rebut al llarg del Grau, i sobre la seua participació en l'organització d'eixides en el marc de les pràctiques en centres de segon cicle d'Educació Infantil o de la seua experiència formativa i laboral prèvia (una part considerable de l'alumnat ha cursat prèviament el Cicle Formatiu de Tècnic Superior en Educació Infantil, que els habilita per exercir com a mestres al primer cicle d'infantil, de 0 a 3 anys).

La revisió de les enquestes mostrava com, si bé en general es valorava molt positivament com a alumnes la realització d'eixides escolars, es lamentava de manera generalitzada tant l'habitual desconexió d'aquestes eixides del treball d'aula com la manca de formació específica per a organitzar eixides rebuda al llarg dels seus estudis de Grau de Mestre en Educació Infantil. Sota la coordinació del professorat, es va crear una dinàmica de debat en la que a partir de les mencions a les experiències comentades en las enquestes, els alumnes van explicar i confrontar de forma oral

més detalladament les seues opinions, experiències i expectatives sobre el tema, sorgint tota una sèrie de qüestions i conclusions que posteriorment es tingueren en compte a l'hora d'anar introduint els conceptes teòrics i de continuar amb el desenvolupament del projecte.

Després d'aquestes primeres sessions, les següents d'aquest bloc introductor van servir per *conèixer*

*més a fons la tècnica de l'itinerari didàctic a partir de bibliografia*. A partir de la lectura crítica –primer individual, després en petit grup i finalment en gran grup– d'una selecció de fragments bibliogràfics, d'una banda, es va ubicar la tècnica de l'itinerari didàctic en una perspectiva històrica, i es van assenyalar les seues principals aportacions i premisses (Souto, 2007; Ferragud, 2007; Sauvé, 2006; Frieria 2003; Gabardón, 2007); mentre que, d'altra banda, es van estudiar les particularitats de la realització d'eixides a l'educació infantil mitjançant textos teòrics (Domínguez Garrido, 1996; Cuenca, 2011: 121-127; Urones y Sánchez-Barbudo, 1997; Tejada, 2009) i experiències (Vizcaíno i Pujol, 2001; Abril et al., 2003; Cruz, Díez i Gómez, 2003; Cruz et al., 2003; Requena i Sainz, 2009: 190-191; De los Reyes, 2011; Sanz, 2014).

## 7. Activitats de documentació

Una vegada introduït el tema i donades les eines teòriques principals, vam donar inici a la segona fase de desenvolupament de l'experiència, dedicada al que anomenarem activitats de documentació, a la qual dedicarem dues setmanes.

Per tal que els alumnes tingueren unes mínimes pautes sobre com documentar-se, la primera sessió d'aquest bloc es va dedicar precisament a donar orientacions sobre com localitzar informació i recursos. D'una banda, vam insistir en la necessitat de buscar activament *informació i recursos sobre l'entorn local i el lloc per a visitar escollits*, posant especial èmfasi en la necessitat d'anar més enllà de la lectura de webs i bibliografia, realitzant visites *exploratives* als llocs que es barallaven com a possibles espais per a la realització d'itineraris, i fent al temps un esforç per contactar amb *informants* clau com ara mestres de la zona, assessors de CEFIRE's, museus, instituts d'estudis comarcals, cronistes, oficines de turisme, guies, guardes forestals, mestres, bibliotecaris, historiadors, *experts* en els diferents temes o veïns comuns del poble.

D'altra banda, vam donar una sèrie de consells i informacions pràctiques per a la *localització d'altres projectes d'estudi de l'entorn i itineraris didàctics publicats* per mestres d'Educació Infantil en blocs, revistes digitals, etc., que pogueren servir d'inspiració metodològica tot i que pertanyeren a espais geogràfics diferents (De la Calle, 2011: 187-190).

## 8. Activitats de planificació, creació i síntesi

Finalitzada la tasca de documentació, els alumnes iniciaren la tercera fase, relativa a la realització d'activitats de planificació, creació i síntesi, un treball fonamentalment autònom, si bé amb l'atenta mirada i orientació del professorat a cadascun dels grups. Al llarg de dotze sessions d'aula, a més de dedicació fora de l'aula, els alumnes es van dedicar a omplir de contingut les seues programacions trimestrals, planificant les diferents activitats, dissenyant els seus itine-

raris didàctics i creant recursos i activitats per abans, durant i després de l'eixida.

A l'hora de dissenyar les activitats pràctiques els alumnes segueixen tota una sèrie de *premisses* que foren plantejades pel professorat tant en forma escrita (al document de *Pautes*) com oral, i que es tingueren en compte posteriorment a l'hora d'avaluar la posada en pràctica d'aquestes activitats. Juntament amb les diverses premisses metodològiques descrites al segon punt d'aquest article, es va insistir en altres qüestions, com ara l'adequació a l'Educació Infantil i particularment al nivell escollit (3, 4 o 5 anys) del llenguatge, activitats, recursos, recorregut, grau de participació i autonomia dels xiquets, etc. Igualment es va assenyalar la necessitat d'establir una coherència i vinculació clara entre les tres activitats o fases de l'itinerari: prèvia, eixida i posterior. La previsió i el control del temps de què disposaven per a posar en pràctica les diferents activitats fou, igualment, un dels elements al que prestaren atenció durant la planificació i els assajos previs. Entre moltes altres qüestions es va insistir en la necessitat d'evitar la saturació d'activitats i informacions, tractant de concentrar els esforços al voltant d'un o uns pocs eixos temàtics i a una selecció limitada de recursos (Rodríguez de Gracia, 2003).

### 9. Activitats de posada en pràctica de l'itinerari

Per últim, la darrera fase, però també la més intensa i gratificant per a tots, fou la dedicada a les activitats de posada en pràctica de l'itinerari didàctic. Així, a aquestes activitats pràctiques es van dedicar les últimes quatre setmanes del quadrimestre. El protagonisme en totes aquestes activitats el va tindre de manera absoluta l'alumnat, en concret, en cada moment el grup que assumia el paper de mestres, mentre la resta de companys simularen ser alumnes d'Infantil i el professorat, que prèviament s'havia encarregat de coordinar el calendari i alguns detalls organitzatius, es limità a prendre notes del procés, així com a enregistrar-lo i fotografiar-lo. Els itineraris didàctics que van preparar i realitzar es troben a la Taula 2.

En una primera sessió doble de quatre hores duta a terme al centre, tots els grups van posar en pràctica una *activitat prèvia* a la seua eixida, d'una durada aproximada de 30 minuts per grup, on tractaren de conèixer les idees prèvies dels seus companys-alumnes sobre el lloc que es visitaria, així com de motivar-los cap a la mateixa i d'introduir objectius pedagògics que haurien de tindre continuïtat el dia de l'eixida. Amb aquestes premisses, els diferents grups d'a-

lumnes simularen estar en una aula d'Infantil, fent ús de diversos recursos elaborats per a l'alumnat d'eixe nivell. Recursos i activitats com ara vídeos, fotografies, realització de dibuixos, presentacions de diapositives, cançons, contes, jocs de diversos tipus, teatre, assemblea, etc. D'altra banda, durant l'activitat prèvia cada grup va donar informacions pràctiques a la resta de companys sobre l'eixida (com arribar al punt de trobada, que cal dur, etc.), les quals s'incloueren en un tríptic o fullet informatiu que va ser repartit.

Al llarg dels cinc dies posteriors es dugueren a terme les *eixides*, reservant una durada aproximada de 2 hores per a cada eixida, les quals incloïen el temps necessari per a desplaçar-se des de i fins al punt de trobada. L'agrupació de les eixides en un mateix dia es va realitzar seguint un criteri merament geogràfic. El transport es va realitzar sempre amb els cotxes privats, aprofitant el fet, ja mencionat, que la major part de l'alumnat és de la zona però no del propi Ontinyent, cosa per la qual es desplacen amb cotxe propi a la facultat. Les eixides realitzades mostraren als estudiants –i al professorat– el potencial didàctic d'espais tan diversos com un poliesportiu, els carrers d'un poble, diversos paratges naturals, un castell, restes del patrimoni hidràulic i industrial, un pantà, un trinet de pilota valenciana, un museu o uns antics llavadors.

Finalment el projecte, i amb ell el quadrimestre, es va tancar al centre amb la realització, l'últim dia del curs, de les *activitats posteriors a l'eixida*. En aquestes cada grup va realitzar diverses activitats de consolidació i reforçament dels coneixements i habilitats obtinguts pels companys-alumnes al llarg de la seua eixida. Comptant novament amb trenta minuts, els grups d'alumnes-mestres feren ús, com en les altres dues activitats, de recursos i estratègies didàctiques molt variades que, en conjunt, es caracteritzaren per buscar la participació dels seus companys i per intentar connectar allò lúdic amb els objectius educatius.

### 10. Avaluació de l'experiència

De l'avaluació d'aquesta l'experiència cal dir que va tenir una doble vessant: per part de l'alumnat, en què va haver de valorar-la en la seua globalitat i que va ser duta a terme mitjançant la darrera hora de sessions presencials; i per part del professorat, que va tractar tant aspectes organitzatius com docents.

La primera va ser duta a terme, mitjançant una *assemblea* en la qual es va fer una valoració general dels punts forts i febles del conjunt d'activitats pràctiques realitzades pels diversos grups, plantejant igualment possibles canvis i millores. D'altra banda, mitjançant una enquesta els alumnes van exposar també les seues idees per escrit i de forma anònima, per tal que expressaren sense por ni vergonya i amb més detall les seues opinions, a partir de preguntes obertes i sense limitació de pàgines per contestar. Aquesta enquesta constava únicament de tres preguntes obertes: 1) Què és el que més t'ha agradat?; 2) Què és el que menys t'ha agradat?; 3) Què canviaries?

Per a fer el buidatge de la informació d'aquesta enquesta s'ha seguit un procediment inductiu horitzontal, mitjançant el qual hem pogut obtenir les valoracions més representatives del grup en cadascuna de les tres qüestions plantejades, el qual ens permet obtenir les Figures 1 i 2 que reflecteixen, respectivament els aspectes positius i negatius més repetits de les respostes obtingudes.

Si fem una lectura d'aquestes figures des dels objectius plantejats del projecte, podem dir:

Itinerari	Comarca
1. La Ciutat de l'Esport de Xàtiva 2. El paratge de la Cova Negra de Xàtiva	La Costera
3. Els rellotges solars d'Otos 4. La ruta de l'aigua de Salem 5. El museu de titelles d'Albaida 6. El pantà dels poblets del Riu Albaida (Benisuera-Sempere-Guadassèquies-Bellús) 7. Els llavadors d'Agullent 8. El trinet d'Ontinyent 9. El Pou Clar d'Ontinyent 10. Les coves dels moros i les caves de Bocairent	La Vall d'Albaida
11. El castell de Cocentaina	El Comtat

Taula 2. Relació d'itineraris realitzats i localització comarcal.

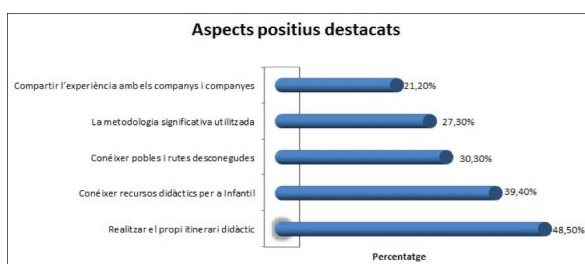


Figura 1. Aspectes positius més destacats de l'experiència per part de l'alumnat.

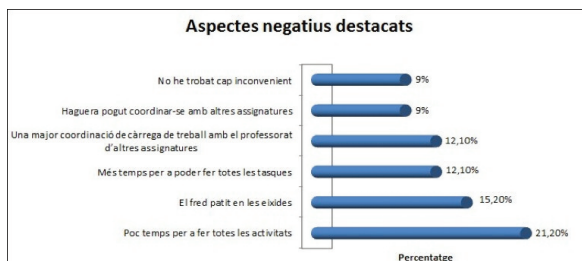


Figura 2. Aspectes negatius més destacats de l'experiència per part de l'alumnat.

a) Respecte a l'O1: Cal destacar que el més esmentat als aspectes positius és la valoració de "Realitzar el propi itinerari didàctic", posant en valor la realització d'un treball pràctic ben fonamentat des del punt de vista teòric. A més a més, destaquen les respostes "Conèixer recursos didàctics per a infantil", així com "La metodologia significativa utilitzada" en el desenvolupament del projecte. Tot açò redunda positivament en el grau de consecució de l'O1. Estem convençuts que aquest caràcter pràctic és, de veritat, una mancança en la seua formació de Grau, com bé podem deduir d'alguns comentaris extrets de les respostes de l'alumnat (veure Taula 3).

b) Respecte a l'O2: Valoren positivament el "Conèixer pobles i rutes desconegudes". Creiem que s'ha fomentat el descobriment i respecte del medi natural, social i cultural més pròxim a l'alumnat. Molts comentaris anaven en aquesta direcció (veure Taula 4).

c) Respecte a l'O3: Trobem als aspectes negatius que destaquen que "Haguera pogut coordinar-se amb altres assignatures" (s'entén que a més de les tres implicades), la qual cosa creiem que denota la poca coordinació existent en general, en les diferents assignatures del grau i com valoren quan se'ls ofereix un plantejament coordinat tal i com es pot veure en les opinions mostrades a la Taula 5.

Per tant, podem concloure que, en general, l'alumnat valora molt positivament la realització de tasques que tinguen una clara aplicació professional i en la que observen un esforç real de coordinació docent, tot a pesar d'haver de desenvolupar i gestionar una càrrega de treball important. També caldria destacar una qüestió moltes vegades debatuda en l'àmbit universitari: la veritable necessitat d'una coordinació horitzontal (que afecte fins i tot a la pròpia avaluació) per tal d'oferir els futurs mestres d'Infantil una formació universitària globalitzada, deixant de banda metodologies docents arcaiques, com bé reflexaven algunes respostes donades per l'alumnat (veure Taula 6).

"(...) és la primera vegada en tota la carrera que he pogut dur a terme tota la seqüència didàctica, des de la planificació, fins la seua execució (...) En totes les seues conseqüències."

"He après sobretot portant a terme l'itinerari (...). Me n'he adonat de com canvia el que has fet en un paper quan ho poses en pràctica (...)."

"(...) Quina llàstima no haver tingut més experiències com aquesta! (...)"

Taula 3. Extraçtes de les opinions de l'alumnat sobre l'O1.

"(...) Visc molt a prop i no m'haguera mai imaginat tot el suc que podia treure (...)"

"(...) Quina varietat de recursos tan grans que tenim sense adonar-se que estan al nostre abast! (...)"

"(...) Si aconseguim que els infants connecten amb els seus paratges i la seua gent aconseguim que respecten i valoren molt més el que tenen (...)"

Taula 4. Extraçtes de les opinions de l'alumnat sobre l'O2.

"(...) Per fi una visió global a la carrera! (...)"

"(...) Hagueren pogut participar també altres materials com matemàtiques, música, plàstica (...)"

"(...) Ha estat molt bé que els dos professors participareu indistintament de l'assignatura que estàvem. (...) Ha arribat un moment que no sabia si era naturals, socials o taller (...)"

Taula 5. Extraçtes de les opinions de l'alumnat sobre l'O3.

"(...) He treballat de valent, però l'esforç ha pagat la pena des del punt de vista de les notes i de l'esforç (...)"

"(...) En altres assignatures fas un treball que has de dedicar molt de temps i esforç i sols et compten dos punts (...) Ací hi ha un equilibri! (...)"

"(...) Crec que és l'assignatura que més he gaudit en tota la carrera (...) Per fi he vist coherència entre el que es diu i el que es fa (...)"

Taula 6. Extraçtes de les opinions de l'alumnat sobre la rendibilitat acadèmica

Pel que fa a l'avaluació fet per part del professorat, aquesta s'ha basat en la seua observació directa i en l'anàlisi de les gravacions audiovisuals, fotografies i notes preses durant el procés, així com en la revisió de les percepcions i produccions de l'alumnat tant en les esmentades enquestes com a través de dinàmiques de grup, treballs escrits i activitats pràctiques. A partir d'aquestes diverses evidències, la valoració docent de l'experiència és altament satisfactòria. Pel que fa a les activitats inicials, entenem que van funcionar correctament, aconseguint l'objectiu de motivar l'alumnat i d'introduir els fonaments teòrics necessaris per al seu treball posterior, tot combinant l'anàlisi de les seues idees i experiències prèvies amb els marcs teòrics sobre itineraris didàctics i amb l'examen d'experiències concretes que van ajudar a entendre les particularitats i dificultats d'aquesta proposta didàctica. Pel que fa a la resta d'activitats més basades en el treball autònom de l'alumnat, la valoració positiva té en

compte l'elevada motivació observada, el seu esforç, així com la gran qualitat de les programacions escrites i de les activitats pràctiques realitzades, destacant en aquest últim cas una gran capacitat per adaptar-les a l'educació infantil, trobar un equilibri entre els components lúdics i els components educatius o gestionar el temps i els aspectes organitzatius. Elements tots ells que, evidentment, s'han plasmat en unes notes finals de l'alumnat destacadament elevades (amb una mitjana pròxima a l'excel·lent).

Entre d'altres qüestions que han sigut especialment valorades pel professorat (i pel propi alumnat), cal destacar la correcta utilització per part de diversos grups del recurs a la intervenció durant les eixides d'altres persones alienes a l'alumnat, qüestió no exempta tanmateix de dificultat, doncs resulta fonamental la capacitat de gestionar correctament la relació amb dites persones, que podien jugar un paper important, però que no havien d'anul·lar completament el rol dels alumnes-mestres. Un dels exemples més reeixits en aquest sentit fou el de l'eixida al poble d'Agullent, articulada a partir del fil conductor dels diversos llavadors que es conserven en aquesta localitat, i que va comptar amb la participació, durant una part del seu recorregut, d'una veïna d'edat avançada que va relatar als excursionistes diverses anècdotes i records de l'època en què encara era molt habitual veure a moltes dones com ella compartint l'acte de llavar la roba, de fer la bugada, en aquests espais públics, centrals en la socialització femenina al món rural fins a fa poques dècades.

Tanmateix, l'observació al llarg del curs de diferents punts febles (com ara l'esforç limitat dels alumnes a l'hora de localitzar bibliografia sobre altres itineraris didàctics), així com les diverses crítiques i idees de millora expressades pels alumnes en enquestes i valoracions orals, fan que considerem que encara hi ha molt per millorar, qüestió que d'altra banda és inevitable tenint en compte que aquest ha sigut el primer any en què s'ha posat en pràctica aquesta estratègia didàctica. A la llum de les crítiques expressades en la Figura 2, i tenint en compte que a la mateixa hi ha alguns elements que no poden ser controlats ni planificats (com ara "El fred patit en les eixides"), aquests canvis haurien de centrar-se en la quantitat de tasques que han de desenvolupar, així com en la possibilitat d'afegir nous professors i matèries al projecte.

Així, entre d'altres canvis que ja han sigut introduïts per al curs 2014-2015, durant el qual la proposta s'està repetint amb els mateixos professors i assignatures, podem destacar especialment la reducció de la càrrega de treball de l'alumnat mitjançant la supressió de l'elaboració de la programació trimestral, cosa que els permet concentrar els seus esforços en la fonamentació i preparació de les activitats pràctiques vinculades a l'itinerari didàctic, que entenem, és l'element més innovador i valorat del projecte.

## 11. Conclusions

La pretensió d'aquest article era reconstruir una experiència d'innovació docent amb la intenció d'estimular el debat sobre la importància de la inclusió als programes de formació inicial del professorat de la preparació per a l'ús de la tècnica de l'itinerari didàctic. Entenem que tot plegat les dades a partir de les quals hem dut a terme l'anàlisi suggereixen que els objectius plantejats a l'experiència han estat coberts. Particularment, i contrastant amb la bibliografia sobre altres experiències que hem pogut analitzar, entenem que la nostra experiència suggereix la necessitat i avantatges d'incloure als programes de formació inicial del professorat metodologies de caràcter pràctic, on l'alumnat pugui assumir un rol actiu

que va més enllà del de receptors de determinats materials, ja es tracte d'itineraris didàctics o d'altre tipus de recursos.

Per altra banda, creiem fortament que aquest tipus d'activitats a banda d'enfortir les relacions humanes del grup, també serveixen per a posar en valor el medi natural, social i cultural com a espai educatiu, a la vegada que el seu coneixement incideix en el seu respecte i protecció.

Així mateix, entenem, es tracta d'una experiència que incideix en els avantatges de la coordinació entre professors i matèries diverses, tot apostant per un enfocament globalitzat de la formació de mestres. Evidentment, al tractar-se d'una experiència pilot, som conscients de la necessitat d'introduir modificacions, tant pel que fa al seu desenvolupament, com particularment, al procés de recollida i anàlisi d'evidències que haurà de permetre una avaluació més complexa i detallada de la mateixa, qüestions que es tindran molt en compte en futurs cursos.

## 12. Bibliografia

- Ana María Abril Gallego, María Contreras Quesada, A. Cruz Rodríguez, María del Consuelo Díez Bedmar, María Dolores Gámez Carmona, María Victoria Mayoral Martínez, Francisco Javier Muela García, Matilde Peinado Rodríguez, Blas Rivera Balboa i Carmen Rueda Parras (2003). El agua: itinerarios didácticos por el patrimonio histórico-artístico y espacios naturales de la zona de Sierra Mágina (Jaén). En Rosa María Ávila Ruiz, María Alcázar Cruz Rodríguez i María del Consuelo Díez Bedmar (Eds). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los Nuevos Planes de Estudio*. pp. 703-704.
- Blanco, Pilar, Ortega, Domingo i Santamarta, Josefa (2003). La enseñanza del patrimonio histórico-artístico. Experiencias didácticas. En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina i Pilar Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha i Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 359-368.
- Cuenca, José María. (2011). Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En M<sup>a</sup> Pilar Rivero (coord.) *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Saragossa: Mira Editores, pp. 111-129.
- Cruz, María Consuelo, Díez, María Consuelo i Gómez, María. (2003). Un proyecto de investigación en marcha. Educación en el patrimonio histórico artístico de la provincia de Jaen. En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina i Pilar Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha i Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.103-112.
- Cruz Rodríguez, A.; Díez Bedmar, M<sup>a</sup> C.; Gámez Carmona, M<sup>a</sup> D.; Rueda Parras, C. (2003). *Educación en el patrimonio histórico-artístico de la provincia de Jaén*. En: <http://www.ujaen.es/investiga/hum167/CDIT.pdf>
- De la Calle, Mercedes (2011). Líneas de innovación en didáctica de las ciencias sociales para educación infantil. En M<sup>a</sup> Pilar Rivero (coord.) *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Saragossa: Mira Editores, pp. 173-192.

- De los Reyes, José Luis (2011). Didáctica de las ciencias sociales; vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En M<sup>a</sup> Pilar Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*, Saragossa: Mira, pp. 76-81.
- Domínguez-Garrido, María Concepción (1996). El área del medio físico y social en educación infantil. Aspectos prácticos. *Íber*, 9.
- Fernández-Valencia, Antonia (2003). La ciudad, espacio para el aprendizaje de ciencias sociales y valoración del patrimonio heredado. En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina i Pilar Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha i Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 387-398.
- Ferragud, Carmel (2007). La interpretació de la història: el cas del monestir de Santa Maria de la Valldigna. En Xosé M. Souto (ed.) *Itinerarios educativos y actividades escolares*. València: Federació d'Ensenyament de CCOO, pp.31-44.
- Friera Suárez, Francisco (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del patrimonio. En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina i Pilar Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha i Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 339-346.
- Gabardón, José Fernando (2007). Educación cívica y patrimonio. La concienciación patrimonial en el ámbito educativo. En R. M. Avila, J.R. López Atxurra, E. Fernández De Larrea (coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 427-436.
- García de la Vega, Alfonso (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje, *Didáctica geográfica*, 6, pp. 79-95.
- García-Ruiz, Carmen, Jiménez, María Dolores i Moreno, Concepción (2003). El patrimonio arqueológico y su tratamiento en la enseñanza. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha i Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 443-454.
- Mateos Julio (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- Mateos, Julio (2008). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 22, pp. 3-22.
- Ortega, Natividad (2003). El estudio del patrimonio y las manifestaciones artísticas en la formación inicial, En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina i Pilar Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha i Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 51-60.
- Quintero, Salvador (2003). La Orotava, paseo por el patrimonio. Una experiencia didáctica. En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina i Pilar Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 347-357). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha i Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Requena, María Dolores i Sainz, Paloma (2009). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Editex.
- Rodríguez de Gracia, Hilario (2003). Propuesta para la realización de itinerarios patrimoniales por Toledo. En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina i Pilar Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha i Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 305-314.
- Sanz, Soraya (2014). Quan els projectes traspassen els murs de l'escola. *Guix d'infantil*, 74, pp. 19-22.
- Sauve, Lucie (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, pp. 83-101.
- Sebastià Alcaraz, Rafael i Blanes Nadal, Georgina (2010). El itinerario didáctico industrial: el problema de la puesta en práctica de los principios teóricos en *el Molinar* de Alcoy (Alicante). *Didáctica Geográfica*, 11, pp. 111-140
- Sebastià Alcaraz, Rafael; Tonda Monllor, Emilia (2000). Ideas previas sobre la percepción del paisaje industrial. En González Ortiz, J.; Marrón Gaité, M<sup>a</sup>. J., Geografía, profesorado y sociedad. Murcia: AGE Grupo de Didáctica y Universidad de Murcia, pp. 411-422.
- Souto, Xosé Manuel (2007). Los itinerarios educativos y su valor formativo. En X.M. SOUTO (ed.) *Itinerarios educativos y actividades escolares*. València: Federació d'Ensenyament de CCOO, pp. 9-14.
- Tejada, Luis (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
- Urones, Carmen i Sánchez-Barbudo, Miguel (1997). La organización de salidas al entorno en educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- Valbuesa Barrasa, Mercedes (2002). La práctica curricular en la formación inicial del profesorado. Una estrategia de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación: el proyecto de medio local. En Jesus Estepa, María Sánchez i Mercedes de la Calle (coords.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 405-416.
- Vizcaino Timón, María Isabel i Pujol Maura, María Antonia (coords.) (2001). *Manual para educación infantil. Orientaciones y recursos 0-6 años*, Madrid: Wolters Kluwer España.

## | Cita recomanada d'aquest article

Fuertes Muñoz, Carlos; Cantó Doménech, José (2015). La tècnica de l'itinerari didàctic en la formació inicial del professorat: reconstrucció d'una experiència. @tic. revista d'innovació educativa. (nº 14). URL. Data de consulta, dd/mm/aaaa.