

Didáctica Geográfica nº 22, 2021, pp. 145-169

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.607>

ISSN electrónico: 2174-6451

HITOS DEL PAISAJE URBANO EN UNA CIUDAD DECLARADA PATRIMONIO MUNDIAL DE LA HUMANIDAD (CUENCA): ITINERARIO DIDÁCTICO Y TRABAJO DE CAMPO CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS

LANDMARKS OF THE URBAN LANDSCAPE IN A CITY CLASSIFIED AS A WORLD HERITAGE SITE (CUENCA): FIELDWORK AND DIDACTIC APPLICATION WITH UNIVERSITY STUDENTS

REPÈRES DU PAYSAGE URBAIN DANS UNE VILLE CLASSÉE AU PATRIMOINE MONDIAL DE L'HUMANITÉ (CUENCA): TRAVAIL DE TERRAIN ET APPLICATION DIDACTIQUE AVEC DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

Óscar Serrano Gil 

Universidad Autónoma de Madrid

oscar.serrano@uam.es

Recibido: 01/03/2021

Aceptado: 28/05/2021

RESUMEN:

La estrecha relación entre los elementos construidos y la riqueza natural de la ciudad antigua de Cuenca fue uno de los motivos para su inclusión en la Lista de Patrimonio Mundial por la UNESCO en el año 1996. Su casco histórico, sometido a las vicisitudes históricas, todavía conserva numerosos elementos característicos de su pasado. Sobre su parte alta, se ha diseñado un itinerario didáctico recorriendo sus espacios y edificios más emblemáticos como ejercicio práctico de la enseñanza de la Geografía para alumnos de la Facultad de Educación. El objetivo del documento recoge una aplicación llevada fuera del aula mediante este recurso cuyos resultados figuran en el presente artículo

reflejando la importancia y valoración del paisaje urbano y sus elementos compositivos. La experiencia se completó con la participación de los estudiantes a través de una gymkana fotográfica, de las actividades en el cuaderno de campo y de la valoración del mismo mediante un cuestionario.

PALABRAS CLAVE:

Geografía; paisaje urbano; Cuenca; Patrimonio Mundial; itinerario didáctico.

ABSTRACT

The relationship between the built elements and the natural landscape in the city of Cuenca was one of the main argument for its inclusion on the UNESCO World Heritage List in 1996. Its historic fortified center still keeps numerous characteristic elements of its past. This article proposes a didactic walk around its historic centre covering some of its most emblematic. The proposal was carried out on a group of students from the Faculty of Education. The results obtained are presented here and reflect the importance and value of the urban landscape and its elements. The experience was completed with the participation of the students through a photographic gymkhana and the filing of a group field notebook during the itinerary.

KEYWORDS:

Geography; cultural landscape; Cuenca; World Heritage; didactic itinerary.

RÉSUMÉ:

La relation entre les éléments construits et le paysage naturel de la ville de Cuenca a été l'un des principaux arguments en faveur de son inscription sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO en 1996. Son centre historique fortifié conserve encore de nombreux éléments caractéristiques de son passé. Cet article propose une promenade didactique autour de son centre historique couvrant certains de ses éléments les plus emblématiques. La proposition a été réalisée sur un groupe d'étudiants de la faculté d'éducation de la ville. Les résultats obtenus sont présentés ici et reflètent l'importance et la valeur du paysage urbain et de ses éléments. L'expérience a été complétée avec la participation des étudiants à travers un gymkhana photographique et le classement d'un carnet de terrain pendant l'itinéraire.

MOTS -CLÉS:

Géographie; paysage culturel; Cuenca; patrimoine mondial; itinéraire didactique.

1. PAISAJE URBANO Y PAISAJE CULTURAL: UN RECURSO FUERA DEL AULA

El bloque constitutivo de las disciplinas propias de las ciencias sociales extiende sus contenidos y conocimientos en una doble dirección complementaria. Por un lado, se abarca la dimensión humana y el dinamismo de sus actividades en clave del devenir temporal. Por otro, se analizan las intrínsecas relaciones entre el hombre y su entorno. Este último aspecto enlaza con el espacio próximo como pieza aglutinante de una riqueza amplia de aprendizajes transportables como recursos didácticos para el alumnado (Marrón, 1990). El contacto necesario con el espacio supone todo un esfuerzo, por parte de los docentes, a la hora de planificar ejercicios fuera del recinto habitual de enseñanza. Es ahí, donde se expande el enorme potencial didáctico de la ciudad, en sentido amplio y entendido como un todo (Santolaria, 2014), posibilitando la interrelación de diversos saberes a través de la impronta social dejada con el paso de los años. Conocer, analizar, observar y pasear la urbe como lugar próximo del estudiante implica trabajar contenidos puramente geográficos ahondando en la multiplicidad de procesos que acontecen en la misma.

No cabe duda que la ciudad es un potente recurso y contenido educativo de primer orden como recogen autores como (Tomàs et al., 1995) o Tonucci (2001). De esta forma, se convierte en un laboratorio analítico del trabajo de campo de la disciplina geográfica entendiendo sus mecanismos y sus interrelaciones en clave histórica. Los componentes integrantes del medio urbano evolucionan debido al valor científico que contienen (Ortega, 1995) y permiten ser trabajados, desde distintos puntos de vista, por una pluralidad de docentes de distintas áreas de conocimiento. En esta línea, se proyecta la dimensión transversal de la ciudad mediante la profusión de significados adquiridos lo que permite su análisis desde perspectivas complementarias como la geografía, la sociología, la historia o la historia del arte (Cambil, 2015).

Este contexto urbano se materializa en el patrimonio cultural que remite a la memoria del pasado y a la identidad colectiva despertando en la población actitudes de conservación y de valoración del legado histórico. El paisaje de la ciudad permite lecturas múltiples (Ortiz et al., 2014) debido a la conjunción de procesos sociales, económicos, medioambientales y culturales (Gurevich, 2009) que se traducen en “la evolución y la estructura de la ciudad” (Urteaga & Capel, 1982, p. 120). En este contexto, el alcance adquirido por el patrimonio urbano supera su dimensión meramente como recurso turístico pasando a ser en un núcleo capital dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje educativo (Hernández, 2010) lo que implica un impulso por la educación patrimonial (Cuenca-López et al., 2014; De los Reyes & Méndez, 2016) desde edades tempranas insertándose dentro de una educación reglada (Pérez & Morón, 2016). En esta postura, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura) consciente de los valores identitarios de una educación patrimonial, ha desarrollado una

serie de materiales didácticos alusivos a cada una de las ciudades declaradas (UNESCO, 2016). Así mismo, a través del Grupo de Ciudades¹ Patrimonio de la Humanidad de España se trabajan, mediante un programa específico (denominado Aula de Patrimonio²) contenidos de esta índole para alumnos de quinto y sexto de Educación Primaria que vivan y estudien en estas ciudades, ahondando en el conocimiento y el respeto del rico y diverso patrimonio que atesoran.

El paisaje cultural condensa elementos naturales y humanos como recoge directamente el Convenio Europeo del Paisaje (2000). Fue en 1925 cuando Carl Ortwin Sauer, acuñó el concepto de “paisaje cultural” (Silva, 2009; Alvarez, 2014) escribiendo: “el paisaje cultural se crea a partir de un paisaje natural por un grupo cultural. La cultura es el agente, la naturaleza es el medio, el paisaje cultural es el resultado” (Rigol, 2004, p. 11). Su aportación como geógrafo radica en que “com Sauer a prática descritiva da paisagem é substituída por uma que é interpretativa” (Strachulski & Floriani, 2016, p. 144). A raíz de esta contribución, la Convención sobre el Patrimonio Mundial de la UNESCO abordó las cuestiones vinculadas sobre el patrimonio cultural y natural en su cita de 1972 aunque no fue hasta 1992, en el 16º período de sesiones del Comité de Patrimonio, cuando se aprobó con carácter definitivo la categoría de paisaje cultural protegido. Las siguientes normativas emanadas de ésta se aplicarían a diferentes escalas territoriales posibilitando la valoración de sitios históricos, la biodiversidad y las tradiciones como manifestaciones patrimoniales relativas a la identidad de los pueblos (ICOMOS, 1999). Bajo estas premisas, el territorio en su conjunto trasciende la realidad última de ser testigo del pasado. La riqueza de elementos contenida en él conforma la esencia última del concepto de paisaje cultural (Hernández et al., 2009) hecho que se materializa en la ciudad de Cuenca.

2. EL LEGADO PATRIMONIAL DE LA CIUDAD DE CUENCA

El espacio ocupado por la provincia de Cuenca se localiza en el centro de la Península Ibérica, supone una superficie superior a los 17.000 km² y se sitúa en el flanco este de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. El casco viejo de la capital provincial se sitúa sobre un escarpe rocoso en la confluencia de las hoces formadas por los ríos Huécar y Júcar, auténticos artífices de la configuración característica y propia del emplazamiento (García, 2003). El espacio natural propició el establecimiento de población en este lugar desde antiguo de ahí la estrecha interconexión con los elementos físicos y naturales del paisaje.

¹ Lo conforman: Alcalá de Henares, Ávila, Baeza, Cáceres, Córdoba, Cuenca, Ibiza, Mérida, Salamanca, San Cristóbal de la Laguna, Santiago de Compostela, Segovia, Tarragona, Toledo y Úbeda.

² Se ha consultado: <https://www.ciudadespatrimonio.org/cuidadodelpatrimonio/index.php?id=100&curso=2020>

La Ciudad Alta, definida por Troitiño (1994) como la que “se organiza como ciudad fortaleza que se encarama hacia el cielo, en lucha con la topografía y con la escasez de espacio dentro del recinto intramuros” (p. 66) está bordeada por el curso de los ríos a su paso por la urbe. El sector primario, especialmente la agricultura y sobre todo la ganadería con una boyante y próspera producción textil, fueron los principales motores económicos durante décadas. La superposición del asentamiento cristiano sobre los restos musulmanes y el impulso económico de las confecciones pañeras impulsaron el crecimiento demográfico y la reordenación urbanística del espacio. Consecuencias de este período histórico fueron entre otros aspectos: la construcción de viviendas en altura (rascacielos), el desarrollo urbano hacia la parte baja, el aprovechamiento de todo el espacio útil para erigir construcciones (casas colgadas) (figura 1) y la edificación de inmuebles religiosos (Catedral, parroquias, hospitales) y civiles dentro del casco urbano.

El s. XVI, caracterizado por el incremento demográfico y la consiguiente expansión urbana, no contó con los apoyos suficientes para su consolidación definitiva lo que provocó, unida a una empobrecida ganadería y una debilitada artesanía textil, un decaimiento económico y social de la población local. El estamento eclesiástico logró sobrevivir en medio de esta difícil situación subrayando su presencia mediante una intensa actividad edificatoria durante el s. XVIII. Frente a la parte alta donde dominaban las edificios más nobles, en la zona baja se concentraban los talleres artesanales y el campesinado principalmente en los barrios de San Antón y Tiradores.



FIGURA 1. Paisaje urbano de la ciudad. Fuente: Elaboración propia

El legado patrimonial actual, simbiosis de los componentes constitutivos del paisaje urbano (arquitectura) y de la riqueza natural del emplazamiento, consecuencia de los cañones de los ríos a su paso por la ciudad, motivó la declaración del casco antiguo

y todo el paisaje circundante como paraje pintoresco en 1963. Treinta y tres años después, se incorporó dentro de la selecta lista de Patrimonio Mundial por la UNESCO³ cumpliendo dos de los criterios propuestos por la institución para su inclusión, concretamente el número II alusivo al intercambio de valores humanos durante un lapso de tiempo materializado en la arquitectura, en la tecnología, en las artes monumentales, el urbanismo o el diseño de paisajes; y el criterio V que subraya la ejemplaridad como asentamiento humano tradicional en estrecha relación del hombre con el medio.

La elección del entorno urbano de Cuenca, concretamente de su casco histórico, como realidad próxima para la puesta en marcha de un itinerario didáctico pretende ratificar el valor de los criterios otorgados por la UNESCO para la ciudad. A su vez, con esta elección se persigue remarcar el peso didáctico que los espacios urbanos presentan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, aplicados a cualquier nivel educativo ejemplificando una simbiosis de contenidos entre la ciencia geográfica, la histórica y el patrimonio.

3. ITINERARIOS DIDÁCTICOS: UN POTENTE RECURSO FUERA DEL AULA

Los recorridos didácticos presentan la ciudad como un elemento clave para la educación geográfica ya que el paisaje urbano se reconoce como objeto esencial para la materialización de conocimientos, la curiosidad y el estudio geográfico (George, 1973). Las salidas de campo subrayan la importancia de la formación en entornos no formales (Pérez & Morón, 2016). Además, permiten la aplicabilidad de los saberes propios de las ciencias sociales en su conjunto sobre un espacio concreto (Álvarez Piñeros et al., 2017) fomentando tanto la observación directa como la acción proactiva del alumnado. Toda visita que se precie facilita un aprendizaje para ver, observar y enseñar la mirada de los enseñantes fomentando, en todo momento, destrezas puramente geográficas.

La posibilidad de desarrollarlos sobre cualquier medio -rural, urbano- (Crespo, 2012; Rubio, 2012; Serrano et al., 2018) añade un valor añadido al simple discurso del aula. El uso de este recurso dentro de la educación española tuvo su apogeo a partir de la Institución Libre de Enseñanza (Jiménez Landi, 1984) y sus exponentes más destacados, especialmente, Francisco Giner de los Ríos. A principios del s. XX, otras entidades, como la Escuela de Ingenieros de Montes, desarrollaron experiencias y paseos con alumnos visitando espacios forestales (Secall, 1906). Tampoco se puede olvidar, la clara apuesta por las excursiones, salidas y actividades directamente relacionadas con el entorno propugnadas por el pensamiento pedagógico del padre Andrés Manjón (Garrido, 1999).

³ Se ha consultado: <https://whc.unesco.org/es/list/781>

Las visitas permiten el estudio y el análisis de las formas y los medios de vida de la población despertando el interés en el alumnado por el conocimiento del entorno patrimonial en su conjunto afianzando así conceptos, actitudes y procedimientos constitutivos de la persona en favor de una educación democrática (Olave Farías, 2005). En resumen, los itinerarios abordan ampliamente “the complex of variables involved in the interrelationships between living things and their environment” (Lock, 1998, p. 633) a la vez que permiten leer el espacio porque “as paisagens que vemos são resultados da vida em sociedade” (Soares, 2011, p. 114) que han sido transformados a lo largo de la historia.

4. OBJETIVOS

En este trabajo se ha diseñado un itinerario didáctico compuesto por seis paradas, orientado a alumnos universitarios y que transcurre por la ciudad de Cuenca. Tras la realización del mismo se han analizado las valoraciones de los estudiantes sobre algunos de los elementos que forman parte del mismo y se han obtenido algunas conclusiones al respecto que se exponen en el presente artículo.

Como objetivos secundarios cabría destacar los siguientes:

- Estudiar cronológicamente la ciudad presentándola como un entorno didáctico (recurso y objeto) debido a la diversidad de sus contenidos geográficos, históricos, y patrimoniales.
- Identificar la tipología arquitectónica de sus edificios (arquitectura civil, militar, religiosa) y la presencia de vivienda residencial (popular) diferenciando los principales materiales constructivos utilizados.
- Comprender la idoneidad del recurso del itinerario para facilitar una lectura didáctica del paisaje.
- Conocer los criterios justificativos seleccionados por la UNESCO a la hora de la declaración de la ciudad de Cuenca.
- Trabajar con las herramientas tecnológicas (GPS) para la consecución de las competencias geográficas.

5. METODOLOGÍA

La importancia del entorno urbano en su conjunto y especialmente como un objeto de trabajo dentro y fuera del aula conserva todavía un considerable peso en la educación tanto en los planes de estudio como en las experiencias didácticas escolares (Santolaria, 2014). Para el desarrollo de la sesión práctica propuesta, se recurrió al itinerario didáctico

por el casco histórico con alumnos universitarios. En concreto, se realizó durante el curso académico 2019/2020 para un total de 58 alumnos de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación dentro de la asignatura titulada “Ciencias Sociales I: Geografía”. Son alumnos que, en un futuro serán maestros, cuyos conocimientos previos parten de unos contenidos mínimos y básicos procedentes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato. Su punto de partida se enriquece con el desarrollo de tipo de trabajos de campo que indudablemente ayudan en su formación docente (Morales et al., 2013). El grupo de clase refleja un predominio del sexo femenino (69%) con 40 alumnas matriculadas frente al masculino con apenas 18 estudiantes (31%). Mayoritariamente tenían, en el momento en que se realizó la experiencia 19-20 años, ya que el año de nacimiento en casi todos los casos oscilaba entre el 1999 y 2000. En algún caso puntual, había alumnos nacidos en 1994 (2 estudiantes) y 1998 (6 estudiantes). En lo referente a la procedencia de los mismos, resulta interesante destacar que en más del 65% de los estudiantes coincidía la provincia de nacimiento con la de estudios, pero el 33,3% restante procedían de provincias limítrofes subrayando el peso de Valencia (casi un 12%) y de Madrid (un 9,8%) (figura 2).

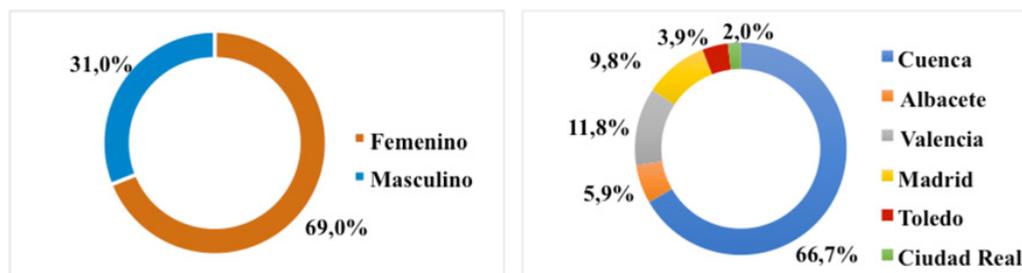


FIGURA 2. Sexo y procedencia de la muestra. Fuente: Elaboración propia

Cabría decir que la experiencia del recorrido didáctico es una pieza capital dentro del marco global de la asignatura cursada como apoyo a la formación básica docente (Gómez et al., 2017). Encaja y persigue perfectamente algunos de los objetivos expuestos en la guía docente: el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural; y la identificación, clasificación y elaboración de tipologías de actividades de aprendizaje para la enseñanza de la historia, la geografía y otras ciencias sociales, entre otras. Planteado así, no cabe duda de que la educación geográfica a través de los paseos didácticos debe insertarse dentro de una formación del individuo en sentido amplio con especial atención a los estudiantes que serán docentes (Marrón Gaité, 2011).

La estructura del paseo didáctico se articuló en tres momentos: antes, durante y después (figura 3). En la primera fase (previa), la participación del profesor se

centró en el desarrollo de acciones como la exposición de los contenidos básicos de las ciencias sociales, especialmente de las áreas de geografía, historia y arte; y en la evaluación de conocimientos mínimos de los estudiantes. Para ello, el docente dedicó tiempo al recordatorio de aspectos esenciales de geografía urbana como la localización y el emplazamiento de la ciudad, los tipos de plano, las nociones básicas sobre el origen de la ciudad y algunos conceptos globales sobre el patrimonio y las instituciones relacionadas con el mismo como la UNESCO, entre otras. Mediante diversos ejercicios, la consulta de las distintas fuentes de información bibliográficas (documentales, hemerográficas, estadísticas, cartográficas) y el análisis de la evolución del paisaje cultural, se consiguió adquirir una base mínima de partida para la ejecución de la salida de campo.

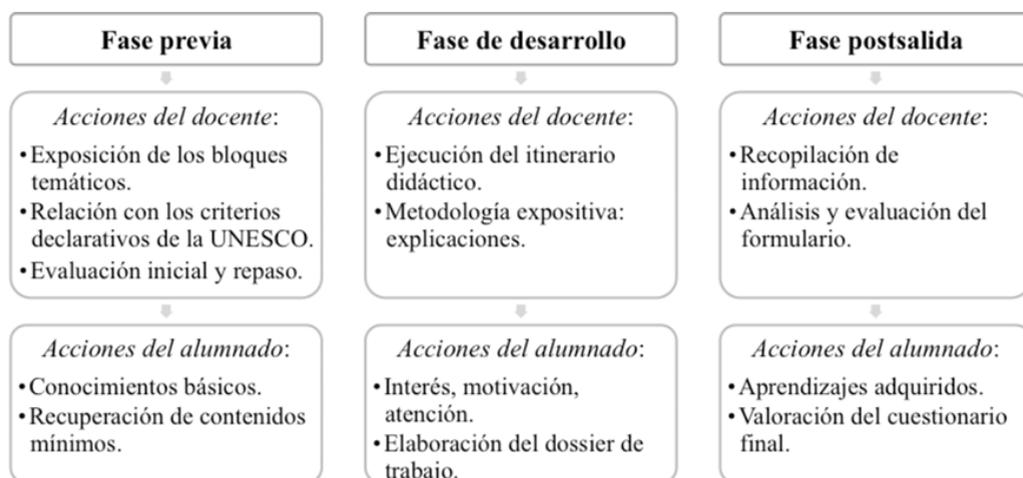


FIGURA 3. Fases del proceso. Fuente: Elaboración propia

A partir del diagnóstico inicial apoyado en los conocimientos mínimos recuperados por los alumnos procedentes de los saberes de la ESO, de las aportaciones de las sesiones previas y atendiendo a la procedencia diversa (más de un 30% desconocía la ciudad y sus principales reclamos turísticos) se estimó oportuno, tanto para los alumnos autóctonos como para los foráneos, perfilar un itinerario didáctico para conocer *in situ* el casco histórico focalizando la atención en los criterios justificativos de la declaración por parte de la UNESCO. En aras de ello, se fijaron seis paradas condensadoras de los contenidos y conceptos de tales medidas (figura 4).

Criterio V (*ejemplo de asentamiento humano*)



Parada 1
Emplazamiento y
topografía de la ciudad



Parada 2
Paisaje natural y paisaje
construido



Parada 3
Trazado urbano

Criterio II (*intercambio de valores humanos*)



Parada 4
Relaciones de poder



Parada 5
Desarrollo urbano



Parada 6
Arquitectura popular y
materiales constructivos

FIGURA 4. Relación de los criterios de declaración de la UNESCO con las paradas fijadas durante el itinerario. Fuente: Elaboración propia

La segunda fase (durante) correspondió con la ejecución de la visita que permitió la aplicabilidad de los conocimientos sobre el terreno. El desarrollo del paseo didáctico permitió proyectar y trasladar, sobre los lugares seleccionados, lo trabajado en el aula. En este caso, la idea capital era visitar seis lugares-ejemplo que fusionaran los criterios establecidos por la institución internacional para la declaración sirviendo o bien como modelo de asentamiento humano, o bien como muestra del intercambio de valores humanos.

El recorrido se ejecutó durante una sesión de mañana (2 horas) y mientras el desarrollo del mismo, los alumnos cumplimentaron un cuaderno de trabajo en formato papel en pequeños grupos (2-3 estudiantes). El recurso del itinerario didáctico se asocia a la

realización de trabajos de campo con frecuencia siendo su uso habitual en la didáctica de la geografía (García, 2004).

En esta fase, la metodología aplicada principalmente fue expositiva actuando el docente como actor principal mediante las alocuciones en los lugares seleccionados. Los alumnos completaron diversos ejercicios en los distintos hitos. El cuaderno se entregó a un total de 58 estudiantes divididos en veintiséis parejas y dos grupos de tres integrantes, y su posterior entrega comportó un elemento más del proceso evaluativo final. El dossier estaba estructurado en seis ejercicios alusivos a cada una de las paradas con sus correspondientes contenidos centrales y trabajos a realizar.

La tercera fase (postsalida) se articuló en varias operaciones por parte del maestro como la recopilación de los trabajos de campo grupales para su evaluación y el análisis del formulario de valoración de la salida cuyos resultados se muestran en este trabajo. En el caso de los estudiantes, sus actuaciones fueron: la adquisición de nuevos aprendizajes como consecuencia de las explicaciones complementarias; y la puntuación y calificación final del recorrido en su conjunto según el cuestionario propuesto (tabla 1).

Cuestionario Evaluación Final

P1	Valorad de 1 a 5 el material entregado para seguir la visita				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P2	Valorad las explicaciones facilitadas				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P3	Valorad las paradas seleccionadas y los hitos elegidos en sintonía con las explicaciones				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P4	Valorad el tiempo invertido en cada parada				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P5	Valora el interés que haya podido despertar en vosotros a raíz del itinerario didáctico llevado a cabo				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P6	Valorad la adecuación de las actividades				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P7	Valorad la dificultad de las actividades propuestas				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P8	Valorad la aplicabilidad de llevar algunas actividades diseñadas al aula				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)
P9	¿Con qué probabilidad, prepararíais un itinerario didáctico con alumnos de EP en donde eligieras alguna parada/edificio/mirador visitado previamente en esta o en otra ciudad)				
	Poco (1)	2	3	4	Mucho (5)

¿por qué?

¿El entorno puede ser un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales?

Si

No

¿por qué?

Valoración final del itinerario (de 0 a 10):

Describid con una palabra el paseo didáctico

TABLA 1. Cuestionario final sobre la evaluación de la salida. Fuente: Elaboración propia

6. DESARROLLO Y ACTIVIDADES

Los tres primeros hitos elegidos respondían a ejemplos del criterio V de la UNESCO relativo a las características del asentamiento humano. Una vez situados en el punto inicial de salida (zona del Castillo), el material entregado llevaba asociado dos elementos gráficos de apoyo para las explicaciones. Por un lado, el mapa de la ciudad delimitando los recintos protegidos dentro de los límites del área declarada Patrimonio Mundial y por otro, una ortoimagen donde los alumnos debían situar y ordenar las paradas realizadas (figura 5). Mediante la observación de ambas, se pretendía trabajar el desarrollo de las destrezas geográficas teniendo en cuenta que la simple tarea de leer e interpretar una imagen coayuda a la apropiación del concepto básico de la ubicación en la mente del estudiante (Castellar & Vilhena, 2011). Este contacto inicial con la cartografía clarificaba la peculiaridad del trazado urbano de la parte alta comparándola con otras zonas de la ciudad.

El primer hito centraba la atención en el emplazamiento y la topografía donde se asienta el casco histórico enclavado sobre una mole de roca caliza entre las hoces de los ríos Júcar y Huécar. En esta misma parada, los alumnos realizaron tres tareas. En primer lugar, la toma de datos para situar el mirador mediante las coordenadas (longitud y latitud) y la altura de ese punto. Con esta misma variable, se elaboraría un sencillo perfil topográfico del recorrido (figura 6) que permitiese comprobar el descenso del paseo ejecutado. Para esta labor, se utilizó el GPS de sus dispositivos electrónicos (teléfonos móviles) y la app gratuita facilitada por el Instituto Geográfico Nacional (IGN) titulada “Mapas de España Básicos” que permitía la captura de esta información.

En segundo lugar, y tras una alocución del maestro, tomaron nota de aquellos centros didácticos de interés de la explicación condensándolos como ideas y conceptos-resumen. Y por último, se pretendía desarrollar la competencia artística con la elaboración de un

dibujo a mano alzada de la panorámica desde el mirador. Pero, en este último caso, no se pudo completar satisfactoriamente debido a las inclemencias del tiempo atmosférico ya que justo a la hora y en el momento de la realización (9:00 h.), la ciudad se levantó con niebla cerrada.

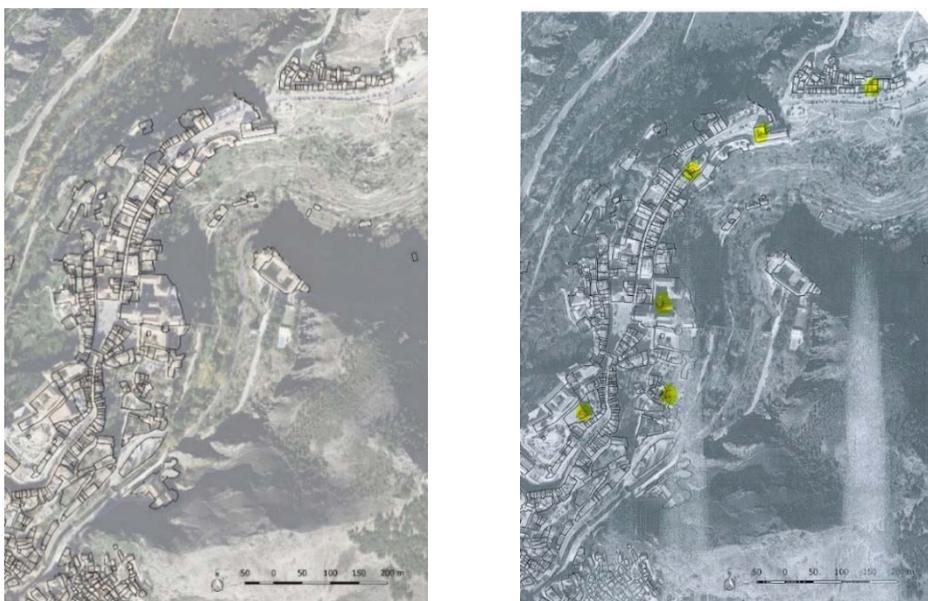


FIGURA 5. Ortoimagen entregada (izquierda) y ubicación de paradas por un grupo de trabajo (derecha). Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

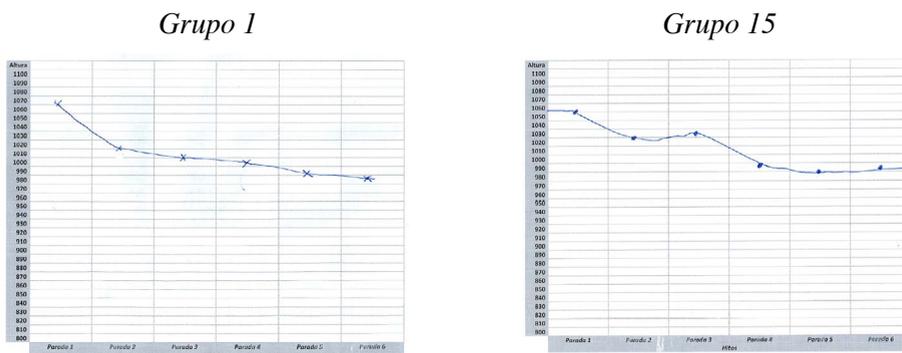


FIGURA 6. Resultado del ejercicio planteado sobre el trazado del perfil topográfico del recorrido. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

El segundo hito seleccionado abordaba el concepto de paisaje en sentido amplio abarcando tanto el natural como el cultural. En este caso, la geología y el tipo de relieve dominante en las hoces fueron los principales contenidos. Desde este mirador, la explicación del docente versó sobre el tipo de roca dominante (caliza) y los procesos erosivos asociados a ella mostrándose como ejemplo la hoz del río Júcar. En este caso, la labor de los grupos de trabajo fue doble. Por un lado, debían resumir con sus propias palabras las principales ideas desarrolladas durante la alocución anotando qué elementos les parecían esenciales; y por otro lado, pensar y plantear una actividad relacionada con el agua y con el tipo de relieve característico de la zona pudiéndose desarrollar dentro o fuera del aula (tabla 2).

Grupo 19	<i>Les proporcionaremos una ficha para que nos identifiquen los elementos del paisaje (curso del río, rocas) y los pinten de diferentes colores dependiendo de si son naturales o creados por el hombre.</i>
Grupo 26	<i>Dividimos a los alumnos por grupos y pedimos que entre ellos se inicie una lluvia de ideas y un debate sobre la razón del relieve que están viendo (hoces) y su relación con el río. Cuando hayan reflexionado, pondrán en común con el resto de grupo sus respuestas, debatiendo entre los diversos grupos. Pediremos que presten atención al acueducto, así como a la canalización natural a través de la roca.</i>

TABLA 2. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 2: “paisaje natural y paisaje construido. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

El tercer punto elegido también respondía al criterio de asentamiento humano. De hecho, se ubicó en la estrecha ronda de Julián Romero justo a la espalda de la iglesia de San Pedro. La peculiaridad de la calle permitió que la explicación del profesor tuviera dos ideas centrales: la singularidad del entramado urbano y la configuración del callejero con especial atención al origen y la evolución histórica de la ciudad. La presencia de diversas culturas y sus pobladores ha dejado una impronta indeleble en el plano urbano, concretamente en el casco histórico. En esta parada, la labor de cada grupo de estudiantes, una vez acopiadas las ideas básicas de geografía urbana (tipos de plano, materiales constructivos, etc.), consistía en diseñar y escribir el enunciado de una hipotética actividad cuyo contenido principal fuera el trabajo con los distintos tipos de plano (ortogonal, irregular y radiocéntrico) percibiéndose las diferencias entre ellos (tabla 3).

<i>Grupo 21</i>	<i>Por parejas damos un mapa de la ciudad en el que se aprecien las diferencias entre zonas (casco histórico y centro urbano). Haremos un recorrido por ambas zonas de la ciudad, mientras deberán ir marcando el recorrido en el mapa y los puntos de interés que indique el profesor. Una vez en el aula, les pedimos que redacten las diferencias que han apreciado en el recorrido (estrechez de las calles, alturas, regularidad/irregularidad,...) entre las zonas.</i>
<i>Grupo 24</i>	<i>Entregamos, una hoja con el plano de la ciudad (con un trayecto) y les pedimos a los alumnos que nos vayan indicando los materiales de los distintos edificios, y el tipo de plano urbano en el que se encuentran. Tras esto, les iremos proporcionado varios planos para que puedan ir clasificando en: cuadrícula, radiocéntrico e irregular.</i>

TABLA 3. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 3: “trazado urbano”. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

Las tres paradas siguientes correspondían con lugares-modelo del criterio II fijado por la UNESCO. El hecho de ser considerada una ciudad que condensa verdaderamente los valores humanos durante el devenir histórico ha permitido materializarse en la arquitectura, en el diseño de paisajes o en el urbanismo.

El descenso del recorrido llegó al cuarto punto situado en la Plaza Mayor. Un espacio fundamental por contener dos edificios emblemáticos que simbolizan la presencia de dos poderes (el religioso y el político) ejemplificados en la Catedral y el Ayuntamiento, respectivamente. En este caso, la explicación del maestro pivotó sobre la representatividad de estos dos edificios justificando así la evolución de ambas instituciones a lo largo del tiempo. En este punto, las tareas de los alumnos fueron: un resumen de los principales conceptos mediante los centros didácticos de interés seleccionados; y el planteamiento y esbozo de un ejercicio cuyos contenidos vinculados con la geografía urbana fueran los tipos de plazas mayores en España (tabla 4) diferenciando los elementos compositivos y las características dominantes en las mismas para ejecutarlo dentro o fuera del aula. Con el fin de conocer el desnivel entre el punto de partida y la explanada de la Plaza Mayor, en este hito se solicitó también anotar el valor de la altura mediante la app del IGN.

<i>Grupo 15</i>	<i>Haríamos un juego de memoria en el que previamente les hemos enseñado las plazas mayores. Tienen que relacionar la imagen (de una tarjeta) de la plaza mayor con el nombre de la misma en otra tarjeta.</i>
<i>Grupo 18</i>	<i>Puesto que existen diferentes plazas, dividimos la clase en grupos de 5, a través de una pequeña representación, deberán representar lo que se hacía en cada una de ellas: mercadillos, bailes,...</i>

TABLA 4. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 4: “relaciones de poder”. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

La quinta parada también ilustraba la evolución temporal de los valores humanos cristalizados a través de los sectores urbanos. En este punto, el mirador de la Plaza de Mangana fue el lugar elegido desde donde se divisaban los recientes cambios urbanísticos ocasionados en la parte baja de la ciudad. Después de la breve explicación acompañada de la panorámica desde el mirador sobre los barrios aledaños, los integrantes de cada grupo pensaron y esbozaron la elaboración de un juego de mesa original y propio (tabla 5), cuyo principal objetivo fuera comprender el concepto de barrio, como realidad próxima al alumnado, exponiendo brevemente y en el cuaderno de campo, las líneas básicas de la mecánica y del funcionamiento del mismo.

Grupo 4	<i>El juego de mesa consistirá en un tablero. En él, estarán representados todos los barrios de la ciudad de Cuenca. Los alumnos se moverán en el tablero según el dado que marcará: norte, sur, este, oeste, ningún movimiento o cambio de lugar. El objetivo es llegar hasta “la vivienda perfecta” en diez tiradas de dado. El dado tirado al azar marcará su destino. Al finalizar la décima ronda, tendrán que apuntar cuál será la calle de su vivienda.</i>
Grupo 23	<i>Hacemos un tablero con cuadrículas tipo scrabble, donde las palabras que se podrán usar serán el nombre de los barrios de la ciudad, los lugares de interés y las distintas partes de la ciudad, ganará quien más palabras consiga formar con las letras.</i>

TABLA 5. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 5: “desarrollo urbano”. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos

El sexto hito se localizó en la plaza de Ronda que respondía también a una muestra desde donde divisar la arquitectura característica del casco histórico. Justo enfrente, se sitúan las conocidas construcciones de los “rascacielos del barrio de San Martín” que conforman un conjunto de edificios elevados desde el s. XVI y adaptados a la topografía de la zona. En la mayoría de los casos estas viviendas particulares, responden a un modelo peculiar de arquitectura popular realizadas con materiales de la zona (madera, cal, canto). Tras la breve exposición explicando algunas ideas básicas del proceso constructivo, los grupos de alumnos en este punto, perfilaron una actividad aplicable dentro o fuera del aula cuyos contenidos fundamentales recogieran los tipos de viviendas y los materiales constructivos tomando como referencia la imagen recién comentada de estos “rascacielos” (tabla 6).

Durante la salida de campo y como actividad motivacional, el profesor planteó una gymkana fotográfica con carácter voluntario tomando instantáneas de los aspectos más sobresalientes durante el paseo (elementos constructivos, monumentos, etc.). Los grupos participantes (18 en total), después de tomar la foto, la enviaron al docente para participar

y comenzar una votación telemática vía Google Forms por parte de los estudiantes valorándose cada imagen recopilada sobre una escala de Likert (valor mínimo 1 y valor máximo 5). Después del recuento, se entregaron los premios a las fotos más votadas obteniendo como recompensa una ligera subida de la calificación final del proyecto (figura 7). Junto con la salida de campo, ésta fue la actividad más estimulante para los estudiantes debido a su elevada participación (39 valoraciones) teniendo en cuenta la voluntariedad de la misma.

<i>Grupo 1</i>	<i>Pondremos diferentes imágenes de construcciones en la pantalla digital, de manera que uniendo con flechas deberán relacionar la fachada o edificio con su material correspondiente, que serán: muros de albañilería, estructura de acero y prefabricados con estructura metálica; de manera que comprobemos si son capaces de reconocerlos.</i>
<i>Grupo 21</i>	<i>Actividad individual: les damos fotos de distintos edificios de la ciudad de Cuenca. Por ejemplo, las Casas Colgadas, la Catedral, los edificios de Carretería, bloques de pisos,...les pedimos que (por su cuenta) visiten y localicen esas fotos y anoten las características observables en el edificio (altura, materiales de construcción....). Pueden ampliar la información buscando en otras fuentes o con la ayuda de los familiares (acompañantes en el paseo).</i>

TABLA 6. Transcripciones de las propuestas del ejercicio número 6: “arquitectura popular y materiales constructivos”. Fuente: Trabajos grupales de los alumnos



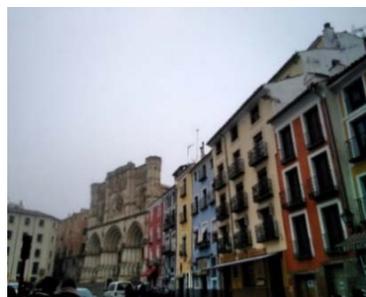
Primera clasificada

139 puntos



Segunda clasificada

112 puntos



Tercera clasificada

109 puntos

FIGURA 7. Fotos premiadas de la gymkana fotográfica. Fuente: Imágenes de grupos participantes. Diciembre de 2019

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tercera fase del desarrollo (momento postsalida) correspondió con la evaluación, la obtención y el análisis de los resultados. Se podría decir que, globalmente, los logros alcanzados con la práctica del itinerario didáctico mostraron el cumplimiento de los objetivos planteados. La entrega de los cuadernos supuso una actividad grupal condensada para el ejercicio de técnicas básicas como la observación, la atención y la adquisición de saberes y conocimientos relacionados con el paisaje y el patrimonio cultural además de valorar los motivos capitales por los que la institución internacional había declarado a Cuenca como Patrimonio Mundial. De los 58 alumnos matriculados inicialmente en la asignatura, asistieron a la actividad un total de 34 alumnas (85%) y 6 alumnos (15%) recopilándose 19 dossiers grupales con su correspondiente valoración del cuestionario final.

La estimación del recorrido se realizó a partir del acopio de un formulario entregado compuesto por nueve preguntas a calificar sobre una escala de Likert (valor 1 para la puntuación más baja y valor 5 para la máxima) dentro del mismo cuaderno de trabajo y cuyo peso porcentual se recoge en la tabla 7.

Puntuación Pregunta	1		2		3		4		5		Total alumnos	%
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
P1	0	0,0	0	0,0	6	15	23	57,5	11	27,5	40	100
P2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	25	30	75	40	100
P3	0	0,0	0	0,0	2	5,0	6	15	32	80	40	100
P4	0	0,0	3	7,5	8	20	16	40	13	32,5	40	100
P5	0	0,0	0	0,0	2	5	18	45	20	50	40	100
P6	0	0,0	0	0,0	4	10	19	47,5	17	42,5	40	100
P7	7	17,5	8	20	15	37,5	8	20	2	5	40	100
P8	0	0,0	2	5,0	4	10	15	37,5	19	47,5	40	100
P9	0	0,0	0	0,0	5	12,5	10	25	25	62,5	40	100

TABLA 7. Representatividad porcentual por pregunta sobre la salida de campo. Fuente: Elaboración propia

La primera pregunta (P1) pretendía calificar el material entregado en papel (dossier de campo) como herramienta esencial y complementaria para el óptimo desarrollo de la visita y de las explicaciones realizadas. En este caso, 23 respuestas lo valoraron con 4 puntos (57,5%) de las cuales veinte correspondieron con alumnas y tres con alumnos. Cinco puntos fueron otorgados por once contestaciones (27,5% sobre el total). Seis alumnas adjudicaron la puntuación 3 en este apartado.

Las tres preguntas siguientes (P2, P3 y P4) agrupaban aspectos relativos al itinerario en sí mismo. En el caso de la P2, se valoraban las alocuciones ejecutadas por el maestro en cada uno de los hitos seleccionados. Treinta alumnos en total (26 alumnas y 4 alumnos), un 75% del total respondieron con cinco puntos mientras que los diez participantes restantes (25%) consideraron la puntuación de cuatro indicando, de alguna manera, la necesidad de recurrir a explicaciones ilustrativas durante el desarrollo del paseo didáctico. La tercera cuestión pretendía evaluar la idoneidad entre la selección de los hitos y los discursos en cada lugar descubriendo así posibles discrepancias o desajustes entre ambos. Hay que tener en cuenta que la elección de los mismos se apoyaba en la consideración de ser ejemplos evidentes de los criterios II y V aplicados por la UNESCO. Para los estudiantes, casi un 80% (32 respuestas) consideraron una puntuación de cinco en la adecuación de los hitos con las explicaciones y los criterios, y un 15% la calificaron con cuatro, lo que supone que un 95% del total estimaron la cuestión dentro de horquilla 4-5 puntos. Sólo dos estudiantes marcaron esta parte con 3 puntos.

Por último, la cuarta pregunta recogía el tiempo invertido en cada una de las paradas. Se trataba de estimar la percepción general del estudiantado en relación al exceso o a la falta de tiempo en cada lugar ya que el itinerario se realizó sobre un límite total de 2 horas. Las respuestas del alumnado fueron muy repartidas. Dieciséis estudiantes calificaron con cuatro puntos (40%) y trece estudiantes lo puntuaron con cinco (32,5%) indicando que un porcentaje (casi el 73% sobre el total) consideraron muy apropiado el tiempo dedicado en cada punto. Sólo ocho respuestas fijaron tres puntos en su estimación (20%).

El interés por los itinerarios didácticos se deseaba recoger mediante la información de la pregunta cinco. En ella, los datos mostraron que 38 alumnos (más de 95%) otorgaron cuatro y cinco puntos en esta contestación respondiendo así a un interés y una motivación por este tipo de recurso el cual, como afirman López de Haro & Segura Serrano (2013), al convertirse en una pieza esencial y vertebral dentro de la programación curricular.

El trabajo de los alumnos durante el recorrido didáctico propuesto se tradujo en las tres cuestiones siguientes del cuestionario. Se trataba de realizar, en cierta medida, una autoevaluación de sus ejercicios planteados. Para ello, dos preguntas mantenían cierta correspondencia en sí analizando la adecuación y la dificultad de sus trabajos mientras que la tercera (enunciado nueve) analizaba la aplicabilidad de las actividades diseñadas.

La cuestión seis versaba sobre la adecuación y adaptación, a juicio de cada grupo, de las actividades planteadas y desarrolladas brevemente en el dossier. En este caso, un porcentaje elevado (88%) otorgó las puntuaciones más altas (cuatro y cinco) hasta el punto de sumar 36 de 40 alumnos totales en esta horquilla. El resto de los alumnos (4) valoraron 3 puntos en este aspecto de adecuación de los ejercicios propuestos en sus cuadernos de campo.

Ante la posible dificultad o complejidad que, a tenor de los miembros del equipo de trabajo, podía entrañar los ejercicios perfilados (pregunta siete) se pretendía, ante todo, “ser realista” en el sentido de diseñar ejercicios factibles a la hora de la ejecución. El autoanálisis de la cuestión expuso un amplio abanico de respuestas. Sólo diez alumnos consideraron muy difíciles sus propuestas de manera que se distanciaban de la idea inicial de idoneidad mientras los 30 alumnos restantes valoraron entre tres a un punto sus respuestas, o lo que es lo mismo, muy factibles para poder ejecutarlas en los entornos perfilados.

La tríada de autoevaluación se completaba con la cuestión ocho sobre la aplicabilidad de sus propuestas para realizarlas dentro o fuera del aula. En este caso, las calificaciones se mostraron optimistas ya que casi un 50% (19 respuestas) consideraron sus ejercicios adecuados para ser desarrollados en el aula lo que mostraba un claro dominio del recinto habitual (aula) en la mayoría de los ejercicios diseñados.

Finalmente, y una vez realizado el paseo didáctico, la novena pregunta recopilaba la intención de los estudiantes por repetir una excursión de similares características con sus futuros alumnos. Veinticinco estudiantes (63%) consideraron que con bastante probabilidad realizarían una experiencia similar. Diez alumnos (25%) lo valoraron como probable en un futuro y otros cinco lo catalogaron como posible (3 puntos). En conjunto, la valoración mostró que un porcentaje elevado compartió la opción de poner en marcha este tipo de recursos esencialmente geográficos para conocer y acercar el patrimonio cultural y el entorno a los estudiantes.

La figura 8 recoge los resultados del análisis promediado de cada cuestión. En ella, se manifiesta cómo las preguntas dos y tres, interrelacionadas entre sí, presentan valores ligeramente superiores al resto lo que indica algunas reflexiones interesantes. Por un lado, la necesidad de una instrucción mínima sobre lo que se está visitando y observando en cada momento; por otro, la concordancia entre las alocuciones del maestro y las paradas-modelo designadas en sintonía con los criterios patrimoniales; y finalmente, la elección de los lugares durante el camino que, de alguna manera, se convierten en las imágenes-soporte necesarias para completar el discurso. En el lado opuesto, la pregunta siete ejemplifica cómo los alumnos autovaloraron la realización de las actividades de manera fácil para desempeñarlas dentro o fuera del aula.

La hoja de calificación se completaba con: por un lado, una nota final cuyo cálculo promediado arrojó un 8,2 sobre diez puntos; y por otro, una palabra-resumen de la experiencia vivida durante el itinerario a modo de concepto aglutinador recogiendo ideas como: innovador, dinámico, interesante, curioso, divertido, útil, frío, enriquecedor y nublado, entre otros.

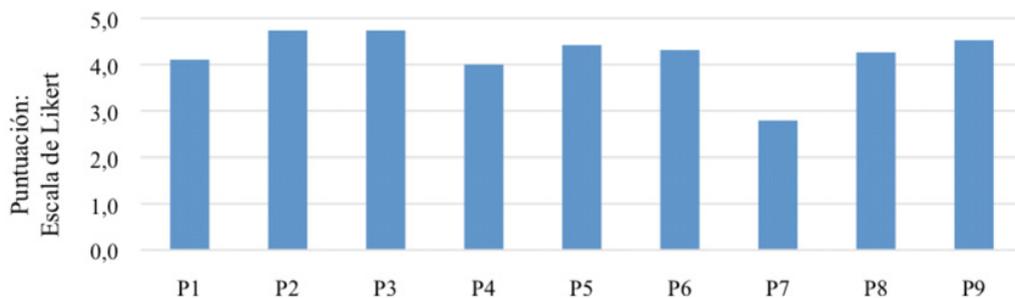


FIGURA 8. Valor promediado para cada una de las respuestas. Fuente: Elaboración propia

8. CONCLUSIONES

Los resultados recopilados muestran cualitativamente que la experiencia realizada fue completa y gratificante desde el punto de vista del contacto directo con el entorno urbano. En la mayoría de los casos, los estudiantes de grado no conocían en profundidad algunos de los lugares visitados, hecho que pone de manifiesto aún más la importancia y la necesidad de fomentar una sensibilización por la educación patrimonial en cualquier edad escolar. En este sentido, no hay que olvidar que más del 30% de los estudiantes no procedían de la misma provincia donde se realizó el itinerario. Así mismo, de los estudiantes autóctonos un buen número de ellos, desconocían los motivos que habían motivado la declaración de Cuenca como Ciudad Patrimonio Mundial. Los estudiantes valoraron positivamente aspectos como: la localización estratégica de los hitos seleccionados en sintonía con los criterios aplicados por la institución internacional; y también la posibilidad de aplicación de una experiencia similar en un futuro sobre un entorno puramente urbano o rural atendiendo a las potencialidades que, como laboratorio confluyente de las disciplinas constitutivas de las ciencias sociales, puede presentar este tipo de recursos. En general, la experiencia fue interesante como recoge la calificación final obtenida a pesar de las sugerencias propuestas por los estudiantes como el cambio de fecha para su realización, las inclemencias atmosféricas del día o la dedicación de más tiempo para poder disfrutarlo detenidamente.

Los trabajos entregados y las informaciones obtenidas de los mismos constatan que la ciudad de Cuenca es un entorno didáctico global porque encierra un buen conjunto de contenidos vinculados con las ciencias sociales especialmente con la geografía, la historia y el arte. Éstos, dependiendo de los niveles educativos en cada caso, precisarán las adaptaciones pertinentes para trabajarlos. Este hecho se ha materializado, en este caso, en una doble vertiente. Por un lado, mediante las explicaciones complementarias

del maestro en cada hito que han justificado aún más si cabe la selección de los lugares como ejemplo-modelo; y por otro, con el compromiso activo de los alumnos tanto a la hora del trabajo de campo como en el diseño y adecuación de los contenidos en propuestas hipotéticas para actividades de Educación Primaria dentro o fuera del aula. Ello confirma la recuperación de los conceptos básicos dimanados de los estudios previos y la asunción de conocimientos procedentes de las sesiones anteriores a la salida del itinerario.

Las paradas-modelos planteadas responden a ejemplos tanto de asentamiento humano como del intercambio de valores a lo largo del tiempo. Esto se recoge en un doble aspecto. De un lado, el análisis de la situación y de la peculiaridad topográfica de la ciudad especialmente en lo relativo a la relación entre el paisaje natural y el tejido urbano. Y de otro, la relevancia de los materiales locales en las construcciones locales (viviendas populares y resto de edificaciones). El diseño del paseo planteado responde adecuadamente a una lectura didáctica global del paisaje cultural porque se subrayan los aspectos naturales del entorno a la par que los elementos antrópicos modificadores del territorio. El uso de TICs y otras tecnologías, necesarias para la elaboración de un perfil topográfico, han permitido ahondar en las competencias geográficas como la orientación y la localización mediante el uso del GPS. Aunque queda mucho por conseguir en una verdadera educación patrimonial a diversos niveles educativos, el uso de este tipo de recursos coayudan indiscutiblemente a concienciar y a sensibilizar sobre la riqueza, la variedad, la defensa y la preservación de entornos patrimoniales tan peculiares como el conservado en esta ciudad milenaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Cruz, P. (2014). La didáctica de la geografía ante la pluralidad de enfoques y tendencias geográficas. *Revista de Didácticas Específicas*, 10, 38–69.
- Álvarez Piñeros, D., Vásquez Ortiz, W. F., & Rodríguez Pizzinato, L. A. (2017). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 2 (31), 61–77. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8431>
- Cambil Hernández, M. E. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. *Opcion*, 31 (Special Issue 3), 295–319. Retrieved from www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567016
- Castellar, S., & Vilhena, J. (2011). Ensino de geografia. In En S. Castellar y J. Vilhena (Coord.). *Ensino de Geografia* (pp. 65-98). São Paulo: Cengage Learning.
- Crespo Castellanos, J. M. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de la Sierra de Guadarrama. *Didáctica Geográfica*, 13, 15–34.

- Consejo de Europa (2000). Convenio Europeo del Paisaje. Instrumento de ratificación (BOE nº 31, 5/02/2008, pp. 6259-6263). Retrieved from https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/09047122800d2b47_tcm30-421582.pdf
- Cuenca-López, J. M., Martín Cáceres, M. J., Ibáñez-Etxeberria, A., & Fontal Merillas, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1–8.
- De los Reyes Leoz, J. L., & Méndez Andrés, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista de Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 125–144.
- Fontal Merillas, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, 31–48.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 6, 79–95. Retrieved from: <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/182/173>
- García Marchante, J. S. (2003). Cuenca: la ciudad modelada por el agua y el hombre. *Cuadernos de Turismo*, 12 (12), 179–190.
- Garrido, C. F. (1999). Las escuelas del Ave Maria en España. *Revista Complutense de Educación*, 10, 149-162.
- George, P. (1973). *Los métodos de la geografía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Gómez, A., Corrochano, D., & Parra, G. (2017). Itinerarios didáctico-naturales en Educación Primaria: el noroeste de Zamora. *Didáctica Geográfica*, 18, 111–131. Retrieved from <http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/didacticageografica/article/view/385/358>
- Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, 2 (32), 23–31. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704003>
- Hernández Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 9, 162–178.
- Hernández Carretero, A. M., Nieto Masot, A., & Pulido Díaz, F. (2009). La lectura del “ Paisaje Cultural ”, estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Social Sciences*, 28, 87–101. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10662/3200>

- ICOMOS. (1999). *Carta Internacional sobre Turismo Cultural*. Retrieved from https://www.icomos.org/charters/tourism_sp.pdf
- Jiménez Landi, A. (1984). Las excursiones de la Institución. *Estudios Turísticos*, 83, 101–108.
- Lock, R. (1998). Fieldwork in the life sciences. *International Journal of Science Education*, 20 (6), 633–642. <https://doi.org/10.1080/0950069980200602>
- López de Haro, F., & Segura Serrano, J. A. (2013). Los itinerarios didácticos: un recurso interdisciplinar y vertebrador del curriculum. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6 (12), 15–31. <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.954>
- Marrón Gaité, M. J. (1990). El entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.G.B. Una experiencia de trabajo para el estudio activo del entorno rural. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2, 161–169.
- Marrón Gaité, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de educación superior (EEES). *Boletín de La Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, 313–342.
- Morales Hernández, A. J., Souto González, X. M. y Caurín Alonso, C. (2013). Los trabajos de campo en la formación docente: los estudios de caso. In AA. VV (eds.). *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia, A cidade, um laboratório para a educação geográfica* (pp. 463–478), Lisboa: Associação de Professores de Geografia y Asociación de Geógrafos Españoles Grupo de Didáctica de la Geografía.
- Olave Farías, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. *Geoenseñanza*, 10 (2), 197–208. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010206>
- Ortega Valverde, J. Á. (1995). La ciudad como objetivo curricular específico. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3, 34–46.
- Ortiz Álvarez, M. I., Tamayo Pérez, L. M. O., & Villaseñor Franco, A. (2014). Una propuesta metodológica para el análisis del paisaje cultural urbano de Zacatecas. *Perspectiva Geográfica*, 19 (1), 83–106. <https://doi.org/10.19053/01233769.3324>
- Pérez Melgar, M., & Morón Monge, H. (2016). El itinerario didáctico como herramienta para la activación patrimonial: una experiencia docente desde el parque María Luisa. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 35 (2), 83–94.
- Rigol Savio, I. (2004). Módulo 4. Gestión de Paisajes culturales. In I, Rigol Savio (Coord.) *Modulo 4. Gestión de Paisajes Culturales*. UNESCO.

- Rubio Terrado, P. (2012). Itinerario didáctico por la sierra de Albarracín. *Serie Geográfica*, 18, 101–116.
- Santolaria Botet, A. (2014). La ciudad como recurso didáctico. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 235–244.
- Secall, J. (1906). De Albarracín a Cuenca, por Fuente-García. *Montes*, XXX (713–714), 538–575.
- Serrano Gil, Ó., Aparicio Guerrero, A. E., García Marchante, J. S., & Fernández Fernández, M. C. (2018). El medio rural como recurso didáctico: un itinerario geográfico por el campichuelo conquense, en A. García de la Vega (Ed.), *Contribución didáctica al aprendizaje de la geografía* (pp. 735–750). Madrid: AGE y UAM.
- Silva Pérez, M. R. (2009). Agricultura, paisaje y patrimonio territorial. Los paisajes de la agricultura vistos como patrimonio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 49, 309–334. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/786>
- Soares da Mota Duarte, C. (2011). O lugar e o bairro no ensino de geografia: refletindo sobre situações de ensino em uma escola da periferia de Ubelândia-MG. *Ensino de Geografia*, 2 (3), 113–136. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200038>
- Strachulski, J & Floriani, N. (2016). Enfoques geográficos y etnocientífico del paisaje rural: geosímbolo, representaciones de la naturaleza y prácticas productivas. *Revista LIDER*, vol. 18 (28), 142-171.
- Tomàs, C., Vilarrasa Cunillé, A., & Figueras, P. (1995). La escuela y la ciudad educadora. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3, 57–66.
- Tonucci, F. (2001). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Troitiño Vinuesa, M. Á. (1994). El significado y el valor de la Ciudad Alta de Cuenca. *Añil: Cuadernos de Castilla-La Mancha*, 5, 66-67. Retrieved from <https://ceclmdigital2.uclm.es/viewer.vm?id=0001803892&page=1&search=&lang=es&view=revistas>
- UNESCO. (2016). *Guía didáctica ciudad patrimonio de la Humanidad* (diversas ciudades). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ciudades Patrimonio de la Humanidad.
- Urteaga González, L., & Capel Sáez, H. (1982). La geografía y la didáctica del medio urbano. *Revista de Geografía*, 16-17, 113–128.