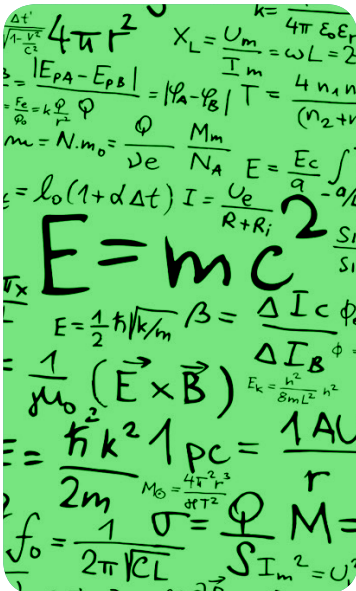
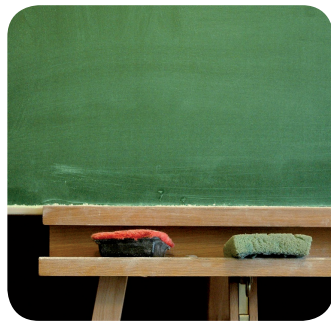




# MÁSTERES de la UAM

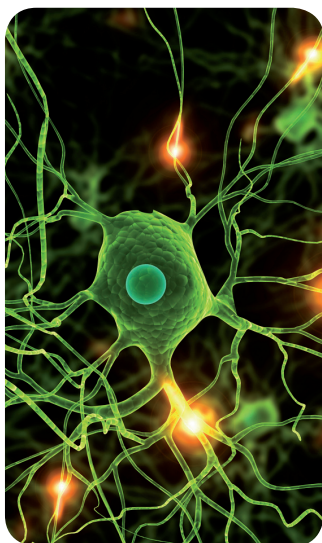
Facultad de Formación  
de Profesorado  
y Educación / 15-16

(MESOB)

Especialidad  
de Geografía e Historia



Campus Internacional  
**excelencia** UAM  
CSIC+



**Propuesta didáctica.  
Las salidas escolares:  
un recorrido urbano  
por Madrid**

*Natalia Moreno  
Rodríguez*





*Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato  
Especialidad de Geografía e Historia.*

*Universidad Autónoma de Madrid.*

*Curso 2015-2016*

## **Propuesta didáctica.**

# **Las salidas escolares: un recorrido urbano por Madrid**

**Estudiante: Natalia Moreno Rodríguez**

**[natalia.morenor@estudiante.uam.es](mailto:natalia.morenor@estudiante.uam.es)**

**Tutor: Tomás-Martín Rodríguez**

## Índice

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Justificación del tema. ....                                                                            | 2  |
| 1.1 Breve comparación de libros de texto sobre el tratamiento que se da al espacio urbano y a Madrid. .... | 5  |
| 2. Adecuación al currículo de Ciencias Sociales de ESO y Bachillerato .....                                | 9  |
| 2.1 Objetivos de la materia. ....                                                                          | 13 |
| 2.2 Objetivos comunes.....                                                                                 | 13 |
| 3. Estado de la cuestión y antecedentes. ....                                                              | 14 |
| 3.1 Las salidas escolares.....                                                                             | 14 |
| 3.2 Importancia de la ciudad en la educación .....                                                         | 22 |
| 3.3 ¿Cómo interpretan los adolescentes el espacio? .....                                                   | 24 |
| 3.4 La importancia del patrimonio en la educación. ....                                                    | 27 |
| 4. Desarrollo: Objetivos, metodología y conclusiones: .....                                                | 30 |
| 4.1 Justificación de los lugares escogidos. ....                                                           | 37 |
| 4.2 Objetivos del trabajo .....                                                                            | 39 |
| 4.3 Metodología: propuesta didáctica .....                                                                 | 40 |
| 4.3.1 Actividades previas .....                                                                            | 40 |
| 4.3.2 Actividad principal.....                                                                             | 43 |
| 4.3.3 Actividad final.....                                                                                 | 44 |
| 4.4 Conclusiones. ....                                                                                     | 45 |
| 5. Bibliografía .....                                                                                      | 46 |
| 6. Anexos. ....                                                                                            | 50 |
| Anexo I.....                                                                                               | 50 |
| Anexo II .....                                                                                             | 51 |
| Anexo III .....                                                                                            | 51 |
| Anexo IV. Comentario de mapas. ....                                                                        | 52 |
| Anexo V. Comentario de cuestionarios. ....                                                                 | 53 |
| Anexo VI. Ejemplo de los cuestionarios realizados a dos alumnos de 2º de E.S.O.....                        | 55 |

## 1. Justificación del tema.

El presente trabajo es una propuesta didáctica que quiere enriquecer la experiencia de los alumnos en el aula mediante un recorrido urbano. La ciudad sobre la que versará este trabajo es Madrid. No por un afán centralista sino porque Madrid es una ciudad con más de mil años de historia que refleja bastante bien la propia evolución histórica de España. Asimismo, se trata de un proyecto multidisciplinar, puesto que encontramos en un mismo recorrido las materias de Historia, Geografía y Arte muy relacionadas entre sí. Con este trabajo queremos proponer una perspectiva centrada en la evolución de las ciudades a lo largo del tiempo y que los alumnos sean capaces de reconocer que la ciudad actual que ellos recorren es fruto de la herencia del pasado. El aprendizaje consiste en el conocimiento de hechos, maneras y conceptos pero en la enseñanza de las ciencias sociales se ha obviado la experiencia directa y se ha insistido demasiado en que el aprendizaje se fundamente en la memorización de sucesos y datos. De ello deriva un grave inconveniente por cuanto se propicia una enseñanza memorística, repetitiva, poco motivadora y poco significativa y funcional. (Liceras, 1997).

La metodología que se plantea para esta propuesta didáctica está centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuya fundamentación teórica está basada en el constructivismo y en el aprendizaje significativo –aprendizaje por descubrimiento-. Estos conceptos fomentan la creatividad y la autonomía y desarrollan las competencias básicas como la de ‘aprender a aprender’. En la actualidad, existe un rechazo al aprendizaje en que el alumno sea un mero sujeto pasivo frente a un papel conservador de la escuela que, aunque en evolución, todavía le cuesta promover el espíritu crítico en el alumnado. Parte del profesorado es crítico con la pedagogía tradicional y cada vez arraiga más una nueva corriente: la constructivista, en donde el alumno es el principal artífice de su conocimiento. Uno de los autores que más contribuyeron a consolidar esta forma de aprendizaje fue Piaget (Trianes & Gallardo, 1998). Piaget otorga un mayor papel al alumno en su aprendizaje, destacando la exploración y el descubrimiento por él mismo. Pero esto no implica que sea el alumno quien construya su propio aprendizaje, sino que requiere que en la escuela haya un ambiente propicio para que cada alumno pueda trabajar a su ritmo y donde el profesor facilite y oriente el aprendizaje del alumnado. No obstante, en una situación de rara avis y en contra de lo que defiende la pedagogía moderna y la visión más tradicional, está la postura del psicólogo cognitivo Steven Pinker quien sostiene que la escuela debería impartir únicamente asignaturas que el alumno necesite para comprender el mundo. Según él, los alumnos deberían hacer hincapié en campos como la economía, biología evolutiva, estadística y probabilidad. (Pinker, 2003).

Como decíamos líneas más arriba, entre los objetivos metodológicos de esta propuesta se halla el aprendizaje significativo: teoría propuesta por Ausubel y Novack, en donde el alumno relaciona los conceptos previos con los nuevos contenidos adquiridos y esto tiene como consecuencia modificar la estructura cognitiva del alumno. Ausubel diferencia así entre el aprendizaje significativo y memorístico –refiriéndose a la forma en que se adquiere el aprendizaje- y el aprendizaje por descubrimiento o receptivo –forma en que se enseña-. Ausubel destaca que todo el aprendizaje escolar es receptivo, porque el alumno aprende conceptos ya sea

de forma memorística o significativa que ya han sido elaborados previamente. Así, para que el aprendizaje sea significativo tendremos que tener en cuenta tanto el material que se presenta cuanto al alumno (Trianes & Gallardo, 1998).

Igualmente, hemos escogido esta propuesta didáctica porque consideramos que es muy importante concienciar a los alumnos acerca del valor del patrimonio de Madrid y de su conservación. Las más de las veces los alumnos transitan por la ciudad sin reparar en el valor del entorno urbano. Y saltan de época en época en pocos metros sin apercibirse de las etapas históricas que han configurado una ciudad como Madrid. En la LOE en el Boletín Oficial del Estado de la Comunidad de Madrid su DECRETO 23/2007, de 10 de mayo, en el artículo 4º titulado Objetivos de la Etapa, recoge en su epígrafe J textualmente:

*“Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás”<sup>1</sup>.*

Y, dentro del campo de las Ciencias Sociales, la ley dice en cuanto a la contribución de la adquisición de las competencias básicas:

*“La competencia expresión cultural y artística se relaciona principalmente con su vertiente de conocer y valorar las manifestaciones del hecho artístico [...] se desarrolla la capacidad de emocionarse con ellas [las obras de arte], además de que se ayuda también a valorar el patrimonio cultural, a respetarlo y a interesarse por su conservación”<sup>2</sup>.*

Asimismo, en los objetivos comunes a Historia y Geografía, en el punto 11, se considera que el alumno debe *“valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo”<sup>3</sup>.*

También en el Bloque 1 del segundo curso de Educación Secundaria, en relación con los contenidos comunes se habla del patrimonio recalcando la importancia de la *“valoración de la*

---

<sup>1</sup> España. Ley Orgánica 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 29 de mayo de 2007, núm. 126, p. 49. Recuperado de [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/curriculo\\_secundaria\\_madrid.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf)

<sup>2</sup> España. Ley Orgánica 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 29 de mayo de 2007, núm. 126, p. 64. Recuperado de [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/curriculo\\_secundaria\\_madrid.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf)

<sup>3</sup> España. Ley Orgánica 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 29 de mayo de 2007, núm. 126, p. 65. Recuperado de [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/curriculo\\_secundaria\\_madrid.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf)

*herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación”<sup>4</sup>.*

Por su parte, la LOMCE -que se define a sí misma como una actualización de la LOE- recoge en el BOCM en su artículo 3º en el apartado J una afirmación similar a lo anteriormente expresado en la LOE: *“Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”<sup>5</sup>*. En cambio, a lo largo del desglose de los contenidos de los cursos y los criterios y estándares de aprendizaje evaluables, no se hace referencia alguna al conocimiento y valoración así como a la conservación del patrimonio.

Consideramos valioso introducir también en esta justificación lo referente a las salidas o recorridos urbanos, pues es el asunto que compete a esta propuesta didáctica. La única referencia que hemos podido encontrar relacionado con las salidas o actividades fuera del aula la encontramos en el Boletín Oficial del Estado con la LOE en cuyo Título III “profesorado” en el capítulo I “funciones del profesorado”. En dicho epígrafe, en el artículo 91. “funciones del profesorado”, se dice en el subepígrafe F, que una de las funciones de los docentes es *“La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros”<sup>6</sup>*.

Asimismo, en relación a la LOMCE, la única referencia que hay en el BOCM a las salidas o excursiones está relacionada con la asignatura de Educación Física:

*“Estas actividades facilitan la conexión con otras áreas de conocimiento y la profundización en valores relacionados con la conservación del entorno, fundamentalmente del medio natural; puede tratarse de actividades individuales, grupales, de colaboración o de oposición. Las marchas y excursiones a pie o en bicicleta, las acampadas, las actividades de orientación, los grandes juegos en la naturaleza (de pistas, de aproximación y otros), el esquí, en sus diversas modalidades, o la escalada, forman parte, entre otras, de las actividades de este tipo de situación”<sup>7</sup>.*

Es justamente la poca importancia que se da a las salidas -en general- y en las Ciencias Sociales en particular, lo que ha hecho que nos decantemos por este tipo de propuesta, puesto

---

<sup>4</sup> Ibídem.

<sup>5</sup> España. Ley Orgánica 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 20 de mayo de 2015, núm. 118, p. 12. Recuperado de [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)

<sup>6</sup> España. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

<sup>7</sup> España. Ley Orgánica 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 20 de mayo de 2015, núm. 118, p. 216. Recuperado de [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)

que consideramos que, en la mayoría de las ocasiones, las salidas son muy recurrentes pero no siempre han sido aprovechadas o utilizadas de la mejor manera. Asimismo, no deben ser entendidas solo y exclusivamente desde la perspectiva de la educación ambiental, pues estaríamos cayendo en el reduccionismo. (F. Gracia, 1993).

Quisiéramos hacer una breve descripción de lo que debe entenderse por visitas o salidas escolares, siendo éstas una serie de actividades que logra poner a los alumnos en contacto con la realidad tomando como punto de partida su propio entorno. Así, lograremos que el aprendizaje sea mucho más activo, motivador y significativo. Asimismo, el hecho de que las salidas se realicen de forma grupal hace que los alumnos desarrollen la competencia social y cívica así como la conciencia y expresiones culturales. Además, este tipo de actividades hará también que otorguen un mayor valor a la convivencia. Por lo tanto, lo que pretendemos llevar a cabo en este trabajo es la propuesta de una actividad didáctica basada en una salida escolar que permita al alumno interaccionar con su entorno social y cultural como medio de aprendizaje. Esto permitiría al adolescente entender la realidad que lo rodea a partir del análisis y la observación, comprender y valorar el medio y desarrollar actitudes cívicas de respeto y cuidado de los bienes así como la creación, por parte del profesor de una conciencia cívica en los alumnos. También ayudará al alumno a desarrollar la capacidad de descripción, crítica e interpretación de lo que se muestra.

Como dice José Luis de los Reyes, *“Nunca hasta ahora se había producido tan gran expansión del espacio escolar fuera de las cuatro paredes del aula y, en esto, los museos [o la ciudad en nuestro caso] son causa y consecuencia. Las visitas escolares (grupos que acceden físicamente al museo o virtualmente a través de sus web) constituyen hoy en día un recurso didáctico sugerente y cotidiano”* (Blanco & De los Reyes, 2009, pág. p. 7). Aunque sabemos que el profesor De los Reyes se refiere al museo nos parece extrapolable al recinto urbano. Igualmente: *“insta a descubrir a los maestros y maestras de educación infantil y primaria las posibilidades didácticas que nos ofrece el mundo de los objetos, entre otras cosas, para la comprensión de los primeros conceptos temporales y las relaciones presente-pasado”* (Blanco & De los Reyes, 2009, pág. p. 12)

### **1.1 Breve comparación de libros de texto sobre el tratamiento que se da al espacio urbano y a Madrid.**

Al considerar el libro de texto como un recurso didáctico indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y al ser la herramienta más utilizada por los docentes, es necesario un breve análisis de estos manuales de enseñanza. De esta manera, compararemos el contenido curricular de las principales editoriales escolares, a fin de aclarar cuáles son los grandes bloques temáticos y el tratamiento de estos contenidos dentro de la programación del curso.

Nos referiremos, por lo tanto, al tema o unidad didáctica que se relaciona directamente con la propuesta de este trabajo: el espacio urbano y, en concreto, a cómo se trata el espacio urbano

de Madrid, su origen medieval y su evolución. Los libros que comentaremos se encuentran insertos en la LOE, pues, como justificaremos posteriormente, es donde mejor se adapta esta propuesta.

El primer libro es el de Geografía e Historia de 2º de ESO de la editorial EDITEX del año 2012. En este texto el tema relacionado con mi propuesta está en la unidad 10 y se titula: “La ciudad”. Su primer punto define qué entendemos por poblamiento y explica sucintamente los tipos de asentamiento que encontramos: rural y urbano. En este último explica el concepto de ciudad y cuáles son los criterios que hacen que una localidad pueda denominarse así: el criterio numérico, las actividades económicas y otros criterios como la morfología de esa localidad. Todos estos conceptos están explicados con claridad.

Pero también avisa de lo complejo que resulta a veces discernir entre ciudad, localidad o mundo rural. Igualmente comenta los distintos tipos de hábitat del medio rural: disperso y concentrado. Es importante a la hora de definir un concepto saber qué no es. Es decir: si sabemos lo que no es una ciudad porque entendemos cuáles son los hábitats del mundo rural, puede ser más sencillo acercarse al concepto de ciudad.

En su punto dos se atiende a la forma y estructura de la ciudad. Primero se hace una reflexión breve sobre el concepto de morfología urbana y después se define de manera breve sus diferentes planos. Este apartado es demasiado escueto y carece de imágenes que acompañen a los diferentes tipos de planos, pues al dar una definición de una línea sin ninguna imagen su comprensión se hace difícil. Dentro de este punto dos hay otro apartado sobre las partes en las que se divide la ciudad: el área central compuesta por el casco histórico, el centro financiero y los barrios residenciales antiguos. Además, está la periferia compuesta por las áreas industriales, áreas de equipamiento, barrios residenciales... También en este punto dos se dedican unas 10 líneas a hablar de las funciones de la ciudad si bien solo son mencionadas y no se explican.

El tercer apartado de la unidad 10 recoge la evolución de la ciudad desde la Antigüedad, recordando lo que debieron haber visto en 1º de la ESO de los primeros asentamientos en Oriente Próximo. Se trata en detalle la ciudad griega y romana ya que muchas de ellas hoy en día siguen en pie. Explica qué lugares eran importantes en la ciudad griega –ágora- y en la ciudad romana –foro-. Después se trata la ciudad medieval, aunque no se explicita bien cómo era una ciudad cristiana. En el caso de la ciudad musulmana, sí hay una buena definición de las partes que la componían. Echamos en falta una mención al origen medieval de la ciudad de Madrid. En tercer lugar se habla de la ciudad en la época moderna comentando, al igual que antes, el tipo de plano que tenían, por lo que está muy bien relacionado con el apartado número dos que antes comentamos. Posteriormente se trata tanto la ciudad industrial como la ciudad actual: las dos están muy bien definidas. En ambas se hace referencia a las nuevas formas de construcción y a los materiales aunque seguimos viendo que este libro tiene pocas imágenes. También es acertado que en este apartado tres se hable del fenómeno urbano y de las tasas de urbanización en los países del mundo.

En un cuarto apartado titulado “los sistemas urbanos” se tratan las relaciones de dependencia que hay entre unas ciudades y otras. También se atiende al tamaño de las ciudades y a los grandes

conjuntos urbanos. En relación a los grandes conjuntos urbanos, la definición de área metropolitana, conurbación y megalópolis están muy bien recogidos con ejemplos bastante clarificadores. Por último se trata la red urbana mundial: metrópolis mundiales, nacionales, regionales y ciudades medianas y pequeñas. En este caso la definición también es bastante clara.

El apartado quinto “ciudades en el mundo menos desarrollado” es un apartado que invita a la reflexión del alumnado y a que sean más críticos con lo que sucede a su alrededor. Así también puede salir de su concepción mental de ciudadano de un país desarrollado. Este apartado está muy bien explicado y pone ejemplos de cómo son las ciudades de zonas menos desarrolladas como son algunas ciudades musulmanas, latinoamericanas, ciudades asiáticas y del África subsahariana. Por contraposición, el apartado sexto se refiere a las ciudades en el mundo desarrollado, por lo que el alumno puede hacer un buen contraste entre las formas de vida en una ciudad y otra. Se atiende a las ciudades en América del Norte y Oceanía así como a las ciudades europeas, especificando el tipo de urbanismo que hay en estas diferentes partes del mundo. Asimismo, se dedica una página a reflexionar sobre los efectos positivos y negativos del desarrollo urbano. Es acertada esta idea pues invita a la reflexión y el debate con el alumnado.

En el último apartado de este libro de texto se atiende a las ciudades españolas haciendo referencia a las ciudades preindustriales, industriales y actuales. En el caso de las ciudades preindustriales se recogen las ciudades prerromanas, romanas, de la Edad Media así como de la Edad Moderna, pero sigue sin hacerse referencia a la ciudad de Madrid. Es un fallo para quien vive en Madrid, pues no debemos olvidar que los alumnos han de conocer de dónde procede la ciudad en la que viven y cuáles son sus orígenes. En cuanto a la ciudad industrial y actual se refiere, se resume lo anteriormente dicho en el punto tercero referente a la evolución de la ciudad.

Como reflexión final quisiera destacar el buen glosario que consideramos que tiene este libro. Es muy importante una buena definición de los conceptos más complejos que a los adolescentes pueden atravesárseles y, con ello, contribuir a que el aprendizaje sea menos significativo y más memorístico. Por ejemplo se definen conceptos como geografía urbana, emplazamiento, usos del suelo, trama urbana, redes urbanas, macrocefalia urbana, etc.

El siguiente libro es el de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la editorial Bruño, también del año 2012. El tema que nos concierne forma parte del Bloque II “población y sociedad”, la unidad 12 que hace referencia a las ciudades españolas y europeas. Como observamos, en esta editorial el tema relacionado con el hábitat rural y urbano, los tipos de plano, la estructura de las ciudades, la red urbana mundial y los contrastes entre las ciudades del mundo, se encuentran en la unidad 11, por lo que se ha dividido en dos partes. En mi caso, atenderé únicamente a la unidad 12 ya que es donde se explica la evolución de las ciudades.

El primer punto hace referencia a la historia de las ciudades españolas y europeas. Al igual que en el libro de texto anterior, se divide entre las ciudades de la antigüedad, medievales y renacentistas, la ciudad de los siglos XVII y XVIII y, como novedad, se incluye la ciudad hispanoamericana. Por último se trata la ciudad industrial. Como es lógico pensar, al ser una

unidad independiente, el tratamiento que se da en esta editorial es mucho más extenso, y habla, en el caso de las ciudades romanas, de las redes de saneamiento, las calles pavimentadas, edificios públicos, etc. así como del origen de la palabra ciudad, cosa que no se hacía en la anterior editorial.

En el caso de las ciudades medievales sí se menciona a Madrid cuyo origen es medieval, pero no se atiende a su origen musulmán. De hecho no se menciona cómo eran las ciudades medievales musulmanas. Se habla de la importancia de las murallas, catedrales, plazas... pero no de las ciudades musulmanas. El ejemplo que se menciona de ciudad militar y de repoblación debido al avance de los reinos cristianos contra Al-Ándalus es Ávila. Esta es la única referencia al mundo musulmán. En relación a la ciudad renacentista, como dijimos, es más extenso, llegando a hablarse de los tratadistas y del urbanismo militar que se levantan en esta época así como de las reformas que se realizan en esta época en las ciudades.

En el caso de las ciudades de época moderna se hace referencia a los modelos urbanísticos que se realizan durante esta etapa. Por ejemplo, encontramos una mención a la creación de plazas reales y mayores como por ejemplo la Plaza Mayor de Madrid. Como dijimos líneas más arriba, se incluye la ciudad hispanoamericana en donde se aplica el modelo renacentista europeo de ciudad ideal en Iberoamérica durante la colonización. En cuanto a la ciudad industrial, se trata el incremento demográfico, la llegada del ferrocarril, así como los problemas propios de la ciudad industrial –mayor contaminación, tráfico, malas condiciones de vida- pero se hace más hincapié en los dos grandes avances técnicos de esta etapa como son el ascensor y el tranvía. También se incluyen otras novedades como las propuestas de los urbanistas utópicos quienes estaban relacionados con el socialismo utópico. Se comentan las transformaciones urbanísticas en las ciudades del siglo XIX –los planes de ensanche, la ciudad jardín, etc.-.

Asimismo, en el punto dos de esta unidad, se tratan las funciones urbanas y el sistema urbano en Europa, haciendo alusión a la función defensiva y militar, comercial, industrial, política y administrativa, cultural y educativa así como religiosa. En este caso, el tratamiento que se le da es mucho más extenso que en la editorial EDITEX. En este mismo apartado se tratan también las distintas categorías jerárquicas de las ciudades si bien sólo se tratan las ciudades mundiales –se dejan de lado las nacionales y regionales- y las ciudades grandes, medianas y pequeñas. En su tercer apartado se habla de la dinámica urbana: otra novedad con respecto al libro anteriormente comentado. Se hace alusión a cinco tipos de dinámicas: rehabilitación de centros históricos, renovación urbana de edificios y barrios –estas dos luego ocupan dos subapartados ya que son más desarrolladas-, extensión de la ciudad, incremento de la densidad de población y descentralización o centralización de las actividades y usos del suelo. Por último, en su punto cuarto se tratan también los problemas urbanos tanto relacionados con la vivienda, los problemas de diversidad social, problemas de transporte y movilidad urbana así como de medio ambiente urbano y sostenibilidad.

El tercer libro de texto escogido para su comentario es el de la editorial Santillana del año 2008. La unidad didáctica que iría asociada a esta propuesta sería la número 18: las ciudades en

Europa y en España. En su primer punto se trata la larga historia de las ciudades europeas, desde las ciudades de la antigüedad, Edad Media y Moderna y la ciudad industrial. En el caso de las ciudades medievales el único ejemplo que se pone es el de la ciudad medieval de Ostuni, Italia. Asimismo, en este primer punto no se hace distinción entre la ciudad musulmana y cristiana de época medieval.

En su punto dos se tratan las ciudades de la Unión Europea para pasar en su punto tres a la población rural en España y, en el cuarto a la población urbana en España, hablando de Madrid como una de las grandes ciudades del interior peninsular. Posteriormente encontramos un subapartado que trata sobre las huellas del pasado en las ciudades españolas. Llama la atención ya que es una novedad con respecto a los libros anteriormente comentados. En este caso todos los ejemplos que se citan tienen que ver, como es lógico pensar, con la península. Además, en cuanto a las ciudades medievales se refiere, en este apartado sí se hace la distinción entre las ciudades musulmanas y las cristianas pero sin ninguna alusión al origen musulmán de Madrid. La ciudad objeto de estudio en este trabajo será puesta como ejemplo en el apartado correspondiente a las ciudades en la Edad Moderna dentro del subapartado que estamos comentando. Además serán tratadas en este epígrafe tanto la ciudad del siglo XIX como la ciudad actual. Para finalizar esta unidad didáctica se exponen en el punto cinco y seis tanto la gestión de las ciudades españolas como los problemas urbanos, respectivamente. En el último punto, el número seis, hay un pequeño recuadro el cual nos aporta curiosidades sobre Madrid: los kilómetros que componen la red de metro, cuántos litros de agua se consumen al día de media, la cantidad de basura que genera un madrileño al año, etc.

Otro libro que escogimos para revisar es el de VicensVicens del año 2004. Este libro sorprende ya que no tiene ningún apartado relacionado con el espacio urbano, su definición y tipos de plano, morfología etc. Todo el bloque dedicado a la geografía se centra en la geografía del mundo actual: migraciones, la realidad social actual, Europa y la Unión Europea, etc. Sí que se dedica una última unidad didáctica –número 16- a España y la Comunidad de Madrid pero, como venimos diciendo, en ninguno de sus apartados se hace referencia al espacio o al origen de Madrid.

Como podemos ver, el tratamiento que se da al tema del espacio urbano y, sobre todo el espacio urbano madrileño, es muy escaso en los libros de texto. De aquí nace la idea de mi trabajo, pues consideramos que es importante que los alumnos conozcan el origen de su ciudad y que sepan interpretar nombres de calles, plazas, edificios, etc., aunque estos no aparezcan en los libros de textos de la Comunidad de Madrid.

## **2. Adecuación al currículo de Ciencias Sociales de ESO y Bachillerato**

Antes de abordar la justificación legal de la elección de este tema, se hace necesaria una breve aclaración. Para el momento en el que se comenzó este TFM, la Ley Orgánica de

Educación (LOE), -ley en vigor- establecía en su decreto 23/2007 el currículo oficial para la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid, en el que se perfilaban las enseñanzas mínimas fijadas por el Ministerio de Educación y Ciencia. En él, la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia asignaba el tema del “El espacio urbano” al curso de 2º de E.S.O. Aunque es cierto que este tema sigue estando en el mismo curso con la nueva ley educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual comenzará a impartirse el siguiente año escolar en los cursos en los que aún no ha sido implantada esta nueva ley (2º y 4º de E.S.O.), sí que es cierto que los temas relacionados con el nacimiento del Estado moderno van a sufrir cambios. Con la LOMCE el temario de 2º de E.S.O. terminaría con los Reinos de Castilla y Aragón, pasando el tema del nacimiento del Estado moderno a 3º de la E.S.O:

Por lo tanto, consideramos que este proyecto quedaría mejor insertado en el curso de 2º de la E.S.O. bajo la LOE, que aún está en vigor en algunos cursos, pues acoge, en un mismo curso la unidad referida al espacio urbano y las unidades de la Edad Media y el Estado moderno, haciendo así que los conocimientos que se tratarán en el recorrido urbano que se realizará por la zona centro de Madrid queden integrados en una misma salida.

Cabe la posibilidad, además, de que en el siguiente curso académico -es decir: 2016-2017- se pueda insertar esta propuesta, pues se podría llevar a cabo una actividad de conocimientos previos tanto de la Edad Media como sobre el espacio urbano, toda vez que estas dos unidades didácticas se seguirían dando -con la LOMCE- en 2º de E.S.O, pero creemos que de ese modo ambas unidades habrán quedado en el olvido para los alumnos y no resultaría tan provechoso el recorrido urbano. Por ello, nos parece que esta propuesta quedará mejor ligada a la Ley Orgánica de Educación pues los conocimientos y contenidos estarán más presentes.

Por ello, y teniendo en cuenta la posibilidad de realizar esta propuesta didáctica en años siguientes, haremos referencia en este apartado a ambas leyes. En primer lugar, atendiendo a la programación oficial establecida por la LOE para la materia de Ciencias Sociales, Geografía e historia en 2º de la E.S.O<sup>8</sup>, podemos ver el segundo de los bloques que recoge los siguientes contenidos mínimos para el tema central en cuestión:

- **Bloque 2. Geografía. La sociedad y sus relaciones con la naturaleza.**

- 1.4 el espacio urbano*

- Urbanización del territorio en el mundo actual y jerarquía urbana.
    - Funciones e identificación espacial de la estructura urbana

---

<sup>8</sup> España. Ley Orgánica 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 29 de mayo de 2007, núm. 126, pp. 67. Recuperado de [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/curriculo\\_secundaria\\_madrid.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf)

- Forma de vida y problemas urbanos.

- **Bloque 3. Historia. Edad Media y Moderna.**

### *3.3 La Edad Media Española*

- La forma de vida en las ciudades musulmanas
- La forma de vida en las ciudades cristianas

### *3.5 La época del Renacimiento y la Reforma*

- Arte y cultura en el siglo XVI

### *3.6 La monarquía absoluta.*

- Arte y cultura en el siglo XVII. El Siglo de Oro español.

De esta manera resulta evidente que el tema propuesto en este Trabajo de Fin de Máster -en el que se trabajarán no sólo lo relacionado con el espacio sino los hechos históricos que sucedieron en dos épocas determinadas de la Historia, en un espacio delimitado- encajaría a la perfección con los temas tratados por la LOE en el segundo curso de la E.S.O.

Sin embargo, la nueva reforma de ley varía la programación de los contenidos y los recoge en 2º y 3º de la E.S.O, estructurándose de esta forma<sup>9</sup>:

En 2º de E.S.O.:

- **Bloque 2: El espacio humano:**

- La vida en el espacio urbano. Problemas urbanos. Las ciudades españolas y europeas. Las grandes ciudades del mundo. Características.

En 3º de E.S.O

- **Bloque 3: La Edad Moderna.**

### *2. El siglo XVI en España y en Europa.*

---

<sup>9</sup> España. Ley Orgánica 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 20 de mayo de 2015, núm. 118, p. 59. Recuperado de [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)

- Los Austrias y sus políticas. Los reinados de Carlos V y de Felipe II. La España imperial.

#### *4. Principales manifestaciones del arte y de la cultura de los siglos XVI y XVII.*

- El Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. Erasmo de Róterdam.
- El arte Renacentista.
- El arte Barroco.
- El Siglo de Oro español (siglos XVI y XVII). Los grandes pintores y escultores. La literatura.

Como vemos, los contenidos curriculares solo varían de año, por lo que esta propuesta didáctica es válida para próximos años y podría seguir teniendo aplicación con la nueva reforma de ley.

En cuanto a las competencias que se pretenden alcanzar y que vienen reflejadas en el currículum oficial de la Comunidad de Madrid son:

- La competencia social y ciudadana, es decir, esta competencia ayuda a la comprensión de la realidad social actual e histórica, al tiempo que se desarrolla una conciencia ciudadana.
- El conocimiento y la interacción con el mundo físico, lo que se traduce en el conocimiento del espacio físico como lugar en el que se desarrolla la acción humana, o en nuestro caso, la evolución de Madrid.
- La expresión cultural y artística. A través del recorrido urbano, el alumnado podrá conocer y valorar las manifestaciones artísticas e históricas del pasado. Ayuda a valorar el patrimonio cultural, a respetarlo y a interesarse por su conservación.
- El tratamiento de la información y la competencia digital.
- Aprender a aprender. Las actividades planteadas ayudan a mejorar la aplicación de razonamientos y la solución de problemas, de una manera consciente y reflexiva.

En cuanto a los objetivos que queremos conseguir con este trabajo son que el alumnado, a través del itinerario previsto, desarrolle el conocimiento general de una realidad histórica pasada. También se da gran importancia a que el alumno sea capaz de conocer el espacio en el que vive, de interpretarlo y reconocerlo como propio a través del análisis y la observación. Por supuesto, también se quiere contribuir a la creación de una actitud de compromiso y respeto con el patrimonio cultural de Madrid. Según la LOE<sup>10</sup> los objetivos que trabajaremos con mi propuesta son:

---

<sup>10</sup> España. Ley Orgánica 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 29 de mayo de 2007, núm. 126, pp. 64-67. Recuperado de [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/curriculo\\_secundaria\\_madrid.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf)

## **2.1 Objetivos de la materia.**

### *Historia:*

2. Situar cronológicamente la evolución de las sociedades humanas como proceso histórico, señalando con especial relevancia los hitos que marcan y caracterizan sus períodos, y elaborar una interpretación de la historia que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a la que se pertenece.
3. Interrelacionar los factores multicausales que explican la evolución de la sociedad en el tiempo, subrayando entre otros: los demográficos, los económicos, los sociales, los políticos, los culturales y los artísticos (...). Es decir, centraremos nuestro interés en la ciudad, como producto de la evolución
7. Conseguir la formación de una memoria histórica que vincule al alumno con el pasado, que le pertenece, y una conciencia histórica que le ayude a comprender y actuar ante los problemas del presente.

### *Geografía:*

3. Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre las realidades sociales, económicas, culturales, y políticas, y su repercusión en la organización de los espacios.
5. Leer, interpretar y sintetizar información obtenida a partir de los textos escritos, mapas topográficos, mapas temáticos, planos, gráficos y fotografías de contenidos geográficos.

## **2.2 Objetivos comunes.**

Una de las muchas ventajas que nos ofrece este proyecto didáctico como contenido didáctico es sin duda la interdisciplinariedad. A través del itinerario didáctico propuesto, se busca la integración de tres diferentes disciplinas, como son la Historia, la Geografía, y la Historia del Arte, aunque esta última no es una materia oficial del currículo de la E.S.O. Por ello, los contenidos comunes que se tratarán expresamente en la propuesta serán los siguientes:

1. Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal crítico y razonado.
3. Obtener, seleccionar, relacionar y archivar información procedente de fuentes diversas de manera crítica y comunicarla de forma organizada e inteligible, utilizando diversas técnicas como resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, informes, murales, etc.

5. Adquirir un vocabulario específico y propio de la materia, utilizándolo con precisión y rigor.

6. Realizar estudios y pequeñas investigaciones de carácter geográfico e histórico, utilizando informaciones obtenidas a partir de distintas fuentes, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, formulando las hipótesis de trabajo aplicando los conceptos, los métodos y las técnicas propias de la Geografía y de la Historia para analizar, explicar y aportar soluciones a los problemas detectados.

11. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

### **3. Estado de la cuestión y antecedentes.**

#### ***3.1 Las salidas escolares.***

Jordi Martí (Martí Henneberg, 1992) lleva a cabo un estudio del método intuitivo de Pestalozzi, que animó en gran medida el desarrollo del excursionismo. El autor analiza las escuelas en las cuales se llevaban a cabo excursiones y si éstas suponían o no la aplicación del método intuitivo, que fue introducido por Henri Pestalozzi y se difundió entre 1805 y 1825. La pedagogía de Pestalozzi se basaba en la intuición como primer elemento de todo conocimiento humano y principio fundamental de educación. Para Pestalozzi se trataba de una intuición sensible. Es decir, de una toma de conciencia de la impresión que nos producen los objetos en los sentidos y los fenómenos que nos rodean. La idea de toma de conciencia es básica, ya que es el momento en el proceso de aprendizaje en que el profesor puede y debe guiar al alumno en el conocimiento de la realidad. Al aplicar este principio en la enseñanza de la geografía, las excursiones adoptan evidentemente un papel fundamental. Estas excursiones permiten, según el autor, que el alumno vea cada elemento geográfico sobre el terreno y le permite estudiar de forma sistemática la topografía recorriendo los caminos y subiendo las colinas.

La diferencia en relación al método tradicional consistía en que éste basaba la enseñanza en la autoridad del profesor y del manual, mientras que este nuevo estilo de enseñanza primaba el estímulo del sentido crítico y la curiosidad del niño. Es decir, se trataba de trabajar la intuición. Entre 1833 y 1845 -a la muerte de Fernando VII se comenzó a desconfiar de toda innovación que no persiguiera los objetivos de la enseñanza tradicional y memorística. Además, las excursiones quedaron excluidas y se continuaba exigiendo a los alumnos el aprendizaje memorístico. Durante el período liberal se produce la reintroducción del método intuitivo y fueron adquiriendo importancia entre las actividades de la cátedra de botánica. La reintroducción de las excursiones va a seguir el orden inverso: del nivel superior a los inferiores, contrariamente

a como se operó su introducción por Pestalozzi. El pragmatismo se impone y el sistema clásico que consistía en aprender la verdad de manos del profesor y del manual va a enriquecerse con el conocimiento del medio de vida del niño. Uno de los principios de Pestalozzi es que el conocimiento de la realidad empieza por lo que rodea al alumno -la ciudad, por ejemplo- y se introducen nuevos conocimientos siempre por comparación con lo que el niño ya sabe. Así, las excursiones son vistas como un apartado necesario en las lecciones de los pequeños y como un complemento en la de los mayores (Martí Henneberg, 1992).

La institución Libre de Enseñanza (ILE) fue fundada en 1876 por un grupo de catedráticos (entre los que se encontraban Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón), separados de la Universidad por defender la libertad de cátedra y por negarse a ajustar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral<sup>11</sup>. Por lo tanto, nos parece un referente valiosísimo para contribuir a un estado de la cuestión sobre la importancia de las salidas escolares. Así pues, la ILE, preocupada por el aislamiento de los españoles en el mundo que les rodea, fomenta las salidas al exterior para volver con alguna enseñanza que abra y enriquezca más su visión a fin de levantar el nivel de sus conocimientos y la cultura de todos los españoles, sin perder las propias raíces. Giner tenía un concepto eminentemente social de la educación ya que, como dijimos líneas más arriba, quiere romper con los aislamientos. Giner cree que la salida al exterior sirve para poder valorar y apreciar nuestra propia interioridad y nuestra intimidad inalienable y necesaria (Cacho, 2010). Así, según dice el autor, la salida al exterior no será provechosa si no hay una enseñanza, una experiencia, una idea, o una serie de ideas que resulten aprovechables para enriquecer el acervo propio. Según Antonio Jiménez Landi (Jiménez, 1984) -también autor de una historia de la Institución Libre de Enseñanza- hay que salir para volver con alguna enseñanza que abra y enriquezca más nuestro espíritu. Lo que importa es saber cómo enfoca la Institución las excursiones. Desde la ILE parte la vocación viajera del institucionismo: vocación que va desde las modestas excursiones escolares dentro de Madrid y de España. Según el autor, la cultura es un trasiego de conocimientos y de ideas y parte de las excursiones que la ILE convirtió en uno de los puntales de su pedagogía intuitiva. Dentro de esta concepción general del excursionismo caben muy diversas e inmediatas finalidades, desde la recreativa hasta la que se fija unos objetivos científicos muy concretos (Jiménez, 1984).

Según el autor, la tarea principal de la salida es el excursionismo instructivo, dando a esta palabra un sentido restrictivamente escolar. Desde un comienzo las excursiones de la Institución trataron de abarcar los objetivos más varios: el estudio del Arte, monumentos, así como algo que aparece como problema: el urbanismo. El 14 de diciembre de 1876, a los dos años de fundarse la ILE, se organizan las primeras excursiones de su larga serie. Las excursiones instructivas fueron una idea que trajo Rafael Torres Campos desde París. En 1878 los alumnos salieron a

---

<sup>11</sup> Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza. Consultado el 31 de mayo de 2016. Recuperado de <http://www.fundacionginer.org/historia.htm>

explorar científicamente la ciudad. Los más pequeños fueron a un laboratorio pero los más mayores fueron al Museo del Prado donde aprendieron con qué materiales se hacían las esculturas y qué diferencia había entre estatua, busto y relieve. Todos los jueves eran día de excursión. Decían: *“los materiales de ese trabajo [...] no puede recogerlos sino poniéndose en comunicación con los objetos mismos que constituyen su fuente y ensanchando sus observaciones más allá de los límites de su clase”*. (Cacho, 2010, pág. 490). Los alumnos de la ILE no solo visitaban la Real Fábrica de Tapices o el observatorio astronómico, sino parques, mercados, tahonas, olivares, trigales, mítines. En 1879 Giner de los Ríos fue con sus alumnos a Alcalá de Henares, donde les enseñó la universidad, el Palacio Arzobispal y otros monumentos. Giner de los Ríos había realizado una actividad preparatoria con los alumnos yendo en Madrid a los pocos ejemplos que hay en la capital de arte renacentista y gótico. Desde aquél momento se hicieron unas 111 excursiones que en el curso siguiente llegaron a las 229, de las cuales 191 se hicieron en el interior de Madrid. Por lo tanto, como vemos, el excursionismo va en progresión. Los temas que fueron objeto de excursión por parte de la ILE fueron los Museos así como el Palacio Real y los monumentos más importantes de Madrid: la Casa de Cisneros, Torre de los Lujanes, Puente de Segovia, etc. Adelantándose 100 años a su tiempo, la Institución organizó excursiones de interés urbano y ecológico por la zona de la Calle Mayor de Madrid, el Salón del Prado, entre otros lugares (Jiménez, 1984). También, los alumnos fueron llevados a conferencias y en el verano de 1880 se van a una excursión de cinco semanas de duración. Visitaron la recién descubierta Cueva de Altamira. Todas estas excursiones fueron guiadas por personajes ilustres del momento. En una de estas largas excursiones veraniegas: *“los alumnos hacían caminatas, se bañaban en el mar, hacían croquis de terrenos con curvas de nivel, recogían muestras de plantas”* pero también *“se ejercitan en el trato de gentes de diversas clases sociales, se acostumbran a vivir en una relativa independencia, desarrollan su individualidad, constituyendo así un precioso complemento de la educación recibida”*. (Cacho, 2010, pág. 494). Estas excursiones tenían un aspecto cultural importante, como era recoger, en cada pueblo, los productos de su artesanía, costumbres, etc. Después de dichas salidas se llevaba a cabo una actividad final, cosa que hoy en día ha sido relegada -a nuestro parecer- como era hacer que los alumnos entregasen las notas que habían recogido durante las mismas para ser corregidas por el profesor (Jiménez, 1984).

Aunque José Luis de los Reyes (De los Reyes, 2011) se dirige a la educación infantil, es igualmente válido para secundaria. En este ciclo de secundaria es fundamental el trabajo con pautas que fomenten la interacción social en la vida diaria. En estas interacciones es donde se aprenden y se valoran normas de comportamiento para vivir junto a los otros y asumiendo las primeras responsabilidades. Con los alumnos de secundaria hay que seguir trabajando en que se conozcan a sí mismos y sigan construyendo su propia identidad. Esto, como dice De los Reyes, se hace a través de un doble proceso. Uno dirigido hacia el interior de la persona y otro hacia el exterior. El que nos importa trabajar en experiencias como las salidas escolares es este último. Es decir: desarrollar acciones que le permitan ejercer una adaptación tanto al medio físico como social. De los Reyes en su capítulo cita a M. C. Díez Navarro para expresar la importancia de actuar en situaciones reales con los alumnos. Esto supone que aprendan a ser *“inventores,*

*independientes, ingeniosos, así como supone que estén satisfechos de sí mismos y se sientan moralmente autónomos”* (De los Reyes, 2011, pág. 70).

Cuando salimos del aula no solo afianzamos valores y normas de comportamiento, sino que aprendemos a orientarnos en el espacio y a descubrir los elementos del paisaje entre los cuales están los edificios y huellas importantes del pasado y, por ende, de la memoria. Esto nos permite establecer itinerarios y rutas que van racionalizando un espacio difícil de aprehender de golpe. De los Reyes, además habla sobre la importancia de que los niños en la exploración y la relación con los objetos. De algún modo es lo que se pretende con los alumnos de secundaria: que exploren los objetos -en este caso los monumentos, edificios, etc- como instrumento para la exploración y comprensión del medio social y cultural del que forman un todo. Como bien dice el autor: *“No existe una percepción didáctica del objeto si no viene acompañada de la experimentación”* (De los Reyes, 2011, pág. 74).

La página de la UNESCO tiene una referencia concreta al aprendizaje fuera de las aulas. Allí puede leerse: *“Las experiencias fuera del aula también mejoran el aprendizaje al darles a los alumnos la oportunidad de practicar habilidades como la investigación, el análisis de variables y la clarificación y la resolución de problemas en situaciones cotidianas. No obstante, llevar a los estudiantes de excursión requiere una planificación cuidadosa de las actividades de aprendizaje y prestar atención a los riesgos para su seguridad y su salud que pudieran afrontar”*<sup>12</sup>.

Como dijo Francisco F. García (F. Gracia, 1993), la ciudad es un campo donde diversas materias se dan la mano y donde su experiencia afecta a diversos ámbitos del conocimiento. La ciudad tiene especial interés no solo desde el punto de vista científico, sino también desde una perspectiva social y desde las problemáticas de enseñanza-aprendizaje. Las salidas a la ciudad han sido muy recurrentes, si bien no han sido siempre utilizadas de la mejor forma. El autor acierta, a nuestro parecer, al decir que hay que resaltar que estas salidas no deben ser entendidas solo desde la perspectiva de las ciencias naturales, que han sido las materias que más han usado el trabajo de campo. Prosigue García diciendo que con los recorridos urbanos se nos plantea el problema de ‘qué enseñar’ teniendo claro que los conocimientos que se transmitirán serán de tipo científico y ordinario. En este punto el autor (F. Gracia, 1993) describe la maduración cognitiva que sucede en el niño. En los alumnos se va dando un proceso de construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo, pues van desarrollando unas determinadas concepciones del mundo que aumentan progresivamente en complejidad y abstracción. Así, se

---

<sup>12</sup> *“Experiences outside the classroom also enhances learning by providing students with opportunities to practice skills of enquiry, values analysis and clarification and problem solving in everyday situations. However, taking students outside the classroom requires careful planning of the learning activities and attention to the health and safety risks that might be faced”*. Consultado el 27 de mayo de 2016. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_d/mod26.html](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod26.html)

pasaría de una visión sincrética propia de la infancia a una visión analítica característica de los adolescentes para, posteriormente, llegar a una visión sistémica propia de los adultos. Por esta razón, el niño pasa de un enfoque descriptivo de la realidad a una explicación basada en la causalidad lineal y de aquí a la noción de interacción que supone admitir la explicación multicausal. Por ello, los alumnos a los que este proyecto se dirige estarían enmarcados en la visión analítica. O sea, se quiere que los niños analicen los hechos desde la perspectiva sociocultural de ellos mismos, para después pasar a una visión relativizadora en la que el individuo es capaz de adoptar distintas perspectivas y de considerar simultáneamente distintos aspectos de la realidad.

Jaume Sureda (Sureda, 1990) analiza los programas, medios y recursos didácticos que giran alrededor del centro urbano. Según comenta el autor, la educación ambiental aparece en la década de los sesenta como una respuesta a la degradación del medio: es una de las estrategias para la protección del entorno, consecuencia del cambio de lectura del escenario de su vida que, desde finales de los sesenta, empieza a realizar el hombre. Los primeros desarrollos de la educación ambiental fueron muy limitados, centrándose en el medio natural casi de forma exclusiva. Sin embargo, rápidamente se desarrollaron nuevas orientaciones: una de las más importantes, según Jaume, ha sido motivada por el encuentro de la propuesta educativa de la educación ambiental con el sistema de educación preponderante. Del estudio ambiental -la idea de salir de clase a buscar una realidad que complementa el libro de texto- pasamos a la salida urbana. Aunque parezca evidente que en cualquier planteamiento sobre los estudios ambientales han de integrarse los estudios urbanos, la realidad es que esto no ha sido tan sencillo. Los primeros enfoques de aspecto naturalista provocaban que el medio ambiente construido se considerara, en el ámbito de los estudios ambientales, un usurpador y destructor del medio natural, con lo que la educación ambiental en entornos urbanos solía reducirse al estudio de diversos aspectos de la vida natural en la ciudad. Poco a poco se aceptó la idea de que, dado que la ciudad es un hecho universal que no para de crecer, nos podríamos beneficiar aprendiendo más de ello y, también, de que ningún programa de estudio del medio sería completo si no integrara los problemas derivados de la urbanización. Así es como comienza a hablarse de la didáctica del medio ambiente espacial o estudio de la ciudad.

Prosigue el autor (Sureda, 1990) diciendo que los programas para interpretar las áreas metropolitanas son el origen de importantes actuaciones que también configuran nuestras ciudades educadoras. Algunos programas se centran en el medio natural mientras que otros se centran en múltiples aspectos del medio cultural, y están directamente relacionados con la propia ciudad como son los museos locales o los itinerarios urbanos. Habría que resaltar que la enseñanza del fenómeno urbano, como dice Sureda, ha sido tratada como tema escolar solamente por la geografía. Este autor describe –acertadamente desde nuestro punto de vista- los itinerarios como medios didácticos elaborados desde metodologías experienciales. Sureda menciona a otro Goodey (1975) quien dice que las salidas escolares son recorridos que se hacen por diferentes barrios de la ciudad generalmente a pie y cuyas zonas más interesantes pueden destacarse mediante folletos o carteles.

Jaume Sureda distingue entre itinerarios y paseos (Sureda, 1990), estando los primeros destinados a la población escolar con la intención de permitir al profesor y al alumno explorar los lugares típicos y únicos y, a partir de estos elementos, completar el trabajo de escolar. Los paseos están destinados a grupos objetivos no escolares con la intención de atraer la atención hacia unas estructuras determinadas, situar al visitante en el interior del escenario histórico y arquitectónico y provocar la admiración y el placer estético ante lo que se ha podido conservar o proteger. Estamos en desacuerdo con esta distinción ya que no hay por qué renunciar al placer estético dentro de un itinerario urbano con fines educativos. Es como dar por hecho que los alumnos no van a conmoverse por la belleza de nada de lo que vean. Este placer será mayor cuando les hayamos conectado mediante nuestras explicaciones con su entorno urbano.

En el año 2006, en el Reino Unido hubo un manifiesto que reivindicaba la enseñanza fuera del aula (*Learning Outside the Classroom Manifesto*). Cinco años después, el comité de educación de la Cámara de los Comunes se posicionó a favor de las recomendaciones de aquel manifiesto para que la enseñanza tuviera lugar también fuera de las aulas y exhortó a las instituciones educativas del Reino Unido a adoptar sus recomendaciones. El documento dice, entre otras cosas: *“Aprender fuera de las aulas no debe ser un privilegio de los alumnos de barrios con mayor poder adquisitivo. [...] Todos los niños deberían tener la oportunidad de experimentar entornos que estén lejos de su zona y visitar museos y galerías. [...] Recomendamos al ministerio que disponga de ayudas para los niños de familias con bajos ingresos en sus salidas escolares”*<sup>13</sup>.

Como dice Marta Romero Ariza de la universidad de Jaén (Romero Ariza, 2010) : *“Una de las competencias más ampliamente demandada en el contexto actual, es la relacionada con la habilidad de aprender de forma autónoma. [...] Desde esa perspectiva, muchos autores defienden el valor del aprendizaje experiencial para promover la capacidad de aprender a aprender”* (Romero Ariza, 2010, pág. 90). Más aún, el aprendizaje experiencial ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica. Cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido.

---

<sup>13</sup> *“Learning outside the classroom must not become only the preserve of pupils from more affluent backgrounds. [...] All children should have opportunities to experience environments away from their local area, and to visit museums and galleries. [...] We commend to the Department the principle of subsidies for children from low-income families for school trips”*. Consultado el 27 de mayo de 2016. Recuperado de: <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf>

La capacidad de aprender a aprender exige la habilidad para aprovechar todos nuestros sentidos y nuestra interacción con el medio para construir el conocimiento. Desde esta perspectiva muchos autores defienden el valor del aprendizaje experiencial para promover la capacidad de aprender a aprender. A partir de aquí, la autora da una serie de fundamentos teóricos sobre el aprendizaje experiencial. Cita a Smith (2001) quien dice que el aprendizaje experiencial involucra al individuo en una interacción directa con aquello que se está estudiando en lugar de suministrarle una mera contemplación. Es decir: no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje sino que tiene que estar íntimamente relacionada a un proceso de reflexión personal. La autora cita a Chisholm y otros (2009) para destacar que los individuos aprenden continuamente fuera de los contextos formales a consecuencia de su experiencia e interacción con el medio. Por esto, el estudio de otros tipos de aprendizaje que se desarrollan espontáneamente en ambientes distintos a las aulas podría permitir entender y aprovechar su potencial formativo. Además, estos autores resaltan la importancia de potenciar la reflexión como instrumento eficaz para tomar conciencia del procesamiento intuitivo o experiencial de la información.

Otro autor, Dewey –citado por Chisholm y otros (2009)–, reivindica el potencial de la experiencia para promover el conocimiento, pues sostiene que los individuos aprenden cuando encuentran significado en su interacción con el medio. Según el modelo de este autor, el aprendizaje se inicia a partir de una experiencia concreta, que es interpretada por el individuo a través de la reflexión y la conceptualización. En una última fase, –según el modelo de Dewey–, el individuo aplica lo aprendido en otras situaciones. No basta con la mera experiencia para provocar conocimiento sino que, para que esto ocurra realmente, es necesaria la participación y la implicación cognitiva del sujeto, al objeto de que busque sentido a lo experimentado y lo relacione con su conocimiento previo. De este modo podrá desarrollar estructuras conceptuales que le permitan aplicar el nuevo conocimiento a diversas situaciones.

Itin (1999), según sigue relatando la autora (Romero Ariza, 2010), propuso un modelo basado en el de Dewey pero donde relacionaba tres conceptos como son el entorno, el educador y el aprendiz. En esta relación es el educador quien orienta y dinamiza el proceso. Según Itin, el aprendizaje experiencial debe implicar al individuo física, social e intelectualmente así como emocional y cognitivamente a través de una experiencia concreta. Por lo tanto, el aprendizaje experiencial implica una intensa actividad cognitiva por parte del sujeto, quien se esfuerza por encontrar sentido e interpretar el mundo.

Así pues, vemos como todos los autores terminan concluyendo que el papel clave de la inteligencia racional o de la reflexión para interpretar y aprovechar los estímulos y la información proviene del medio. La reflexión garantiza la construcción de conocimiento a partir de la experiencia.

Dilton y otros estudiosos publicaron un trabajo de revisión en 2006 sobre el valor del aprendizaje fuera del aula. Este estudio fue realizado en once escuelas de California, donde se utilizaron las salidas escolares para conectar el currículo con el entorno más cercano al alumnado. Diversas investigaciones en estas escuelas mostraron una mejora significativa en las

calificaciones de los grupos que realizaron salidas escolares con los que no. Estos autores defienden que el aprendizaje fuera del aula puede ser más efectivo que el tradicional ya que promueve ciertas habilidades cognitivas que en el aula están silenciadas. Otros autores arguyen que el aprendizaje experiencial, en relación con el aumento del rendimiento escolar, pone énfasis en la conexión de las salidas didácticas con los contenidos trabajados en el aula. Pero siempre habrá que tener en cuenta cuáles son las necesidades afectivas, sociales así como qué intereses existen y qué motivación tiene el alumnado para poder ajustar el conocimiento y así hacer más significativo su aprendizaje.

Marta Romero Ariza también menciona el Manifiesto por el Aprendizaje fuera del Aula –del que hemos hablado antes- que define la educación fuera de clase como “*La utilización de lugares distintos al aula para enseñar y aprender*” (Romero Ariza, 2010, pág. 97). Es decir: hace referencia a una forma distinta de concebir la educación que pretende aprovechar el potencial de la experiencia real.

En nuestra opinión una salida escolar permite al alumno ponerlo en contacto con la realidad pero a partir del propio entorno donde vive. Son en general actividades motivadoras y donde el aprendizaje es más significativo a nada que el profesor logre captar la atención del alumnado. No hay que olvidar que estas salidas son siempre en grupo. De manera que el sentimiento de pertenencia a un grupo les da valor a la convivencia y les ahonda en el desarrollo de sus competencias sociales y ciudadanas. Además, reforzamos sus competencias culturales y artísticas y se ve mejorado su conocimiento e interacción con el mundo físico. Por lo tanto, es esta una propuesta de una actividad didáctica basada en una salida escolar que permita al alumno interaccionar con su entorno social y cultural como medio de aprendizaje. Asimismo, el adolescente entenderá la realidad que le rodea desde el análisis y la observación. Igualmente comprenderá y valorará el medio al objeto de desarrollar actitudes cívicas de respeto y cuidado de los bienes así como la creación, por parte del profesor de una conciencia cívica en los alumnos. También ayudará al alumno a desarrollar la capacidad de descripción, crítica e interpretación de lo que se muestra.

Las salidas son pedagógicas y son estrategias didácticas porque incentivan la comprensión del entorno. Las excursiones son una actividad pedagógica y un recurso didáctico, académico y cultural que amplía y da sentido espacial a los conocimientos de clase. Las salidas didácticas también pretenden que el alumno piense sobre la complejidad de los procesos que dan lugar a una ciudad. Como es esperable, antes de llevar a cabo la salida escolar habrá que proporcionar al alumno los datos que sitúen la experiencia de la ciudad en un contexto cerrado para evitar que divague y para que compare el aprendizaje teórico del aula con el de la salida. Pero para que las salidas escolares puedan estimular el aprendizaje por descubrimiento deben ser consideradas como parte de la programación docente del curso, no como algo adicional, sino como una fuente primaria donde se desarrolle el conocimiento.

Las visitas a la ciudad también sirven para que el alumno cree una identidad de pertenencia a un lugar, a su cultura y su historia, puesto que lo que actualmente vemos en la ciudad no es más que el fruto de la evolución de generaciones pasadas.

A título personal, hemos visto recientemente dos películas que nos impresionaron sobremanera. Una es la película francesa del año 2014 *“La profesora de historia”* en que se cuenta cómo una profesora muy motivadora produce una gran reacción en un grupo de alumnos desaventajados el día en que los lleva de excursión al Museo del Memorial de la Shoah de París. Esta visita suscita en ellos un profundo cambio de actitud. La otra película a la que quisiéramos referirnos es el filme español del año 1999 *“La lengua de las mariposas”* en la que un profesor rural se lleva a sus alumnos al campo para enseñarles los fenómenos de la Naturaleza. Allí les hablará de escarabajos, mariposas y pájaros. Esta excursión causará un hondo cambio en la disposición del niño protagonista. Además, hay un momento en que el profesor estimula el pensamiento crítico del niño cuando tienen una conversación acerca de la religión. El niño le pregunta al profesor qué opina de la existencia del cielo o del infierno. El profesor contesta preguntándole al niño su opinión. Es decir: lejos de aleccionarlo intenta que el niño conteste a partir de sus intuiciones.

### **3.2 Importancia de la ciudad en la educación**

Cuando acudimos al diccionario de la Real Academia<sup>14</sup> encontramos una escueta definición de qué es una ciudad. En su primera acepción se dice: *“Conjunto de edificios y calles, regidos por un ayuntamiento, cuya población densa y numerosa se dedica por lo común a actividades no agrícolas”*. Y en una segunda acepción que complementa la anterior leemos: *“Lo urbano, en oposición a lo rural”*. Se percibe claramente que lo urbano no es sencillo de definir y al final parece que lo urbano es todo aquello que no es rural. Pero la vida actual es eminentemente urbana. Esta propuesta entiende que el uso de la ciudad como herramienta educativa es una consecuencia última del proceso de democratización que desde el siglo XIX se produjo en los museos. Sabemos que en aquel tiempo los museos eran lugares elitistas no abiertos a la mayoría y que estaban reservados a un círculo cerrado de gente adinerada que consumía objetos antiguos valiosos. Será durante el período de entreguerras del siglo XX cuando se comience a ver el museo como una institución educativa y democratizada al estar abierto a todos (Pastor, 2004).

Es necesario reseñar que la parte de la ciudad que utilizaremos en esta propuesta es lo que comúnmente se denomina “casco histórico”. El alumnado, en ocasiones, muestra dificultades para aprehender el concepto de casco histórico como puede entreverse en las encuestas realizadas durante mis prácticas al objeto de detectar sus conocimientos previos sobre Madrid y su origen. Muchos de ellos, al leer la pregunta número 5 (**anexo V**)<sup>15</sup>: *“¿Qué edificios consideras que son los más importantes del casco antiguo de Madrid? Enumera al menos tres”* no entendían el concepto de casco histórico.

---

<sup>14</sup> Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 26 de mayo de 2016. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=9NXUyRH>

<sup>15</sup> Les serán entregados todos los cuestionarios en la defensa del trabajo.

De este modo, en esta propuesta la utilización de la ciudad como herramienta educativa sería un paso más en esta democratización del entorno como un método para que la educación sea lo más enriquecedora posible. Entendemos la ciudad, por lo tanto, como un museo, puesto que como dice C. Domínguez (Domínguez, 2001), *“un museo mediante los objetos que contiene, [o una ciudad, según nuestra propuesta] dice mucho de la vida y las actividades productivas de los habitantes de su entorno, de las modas y corrientes artísticas, de las costumbres y creencias, cambiantes o perdurables, a través de la superposición o mestizaje de unos pueblos sobre otros, y cuya huella ha quedado fijada de una manera indudable en los cronómetros de la historia”*. El museo, al fin y al cabo, es el resultado de enclaustrar en un edificio concreto objetos o fragmentos que antes pudieron estar al aire libre o formar parte de una ciudad. Pensemos en los capiteles románicos, los frisos del Partenón o la puerta de Ishtar, que un día formaron parte de un edificio importante dentro de una ciudad y que ahora se hallan dentro de un recinto llamado museo. Las ciudades tienen una falta de prestigio en relación a los objetos exhibidos en museos. Pareciera que una moneda romana tirada en medio del campo solo adquiere prestigio cuando se halla en una urna dentro del recinto llamado museo. De similar manera ocurre con las ciudades, y la mayoría de la gente pasará sin inmutarse por la Plaza de la Villa, mientras que se quedará obnubilada ante muchos objetos menores que estén dentro de un museo. Como si el prestigio de la cultura o del conocimiento solo irradiase desde ciertos recintos y no desde un concepto más general como puede ser una ciudad (Bueno, 1996). Para más inri, la musealización de Madrid en relación a su patrimonio se nos antoja escasa y deficitaria. Siguiendo con el ejemplo de la Plaza de la Villa, hallamos la leyenda de que el rey Francisco I de Francia estuvo allí prisionero. Seguro que se podría captar la atención del alumnado con este tipo de historias a través de una mejor musealización.

Como dice Josep Muntanola (Muntanola, 1990), las relaciones entre educación y arquitectura no son algo moderno, sino que ya Aristóteles en sus tratados de ética habla sobre cómo la virtud del legislador se debe medir por su capacidad de reflexionar sobre el bien común y por prever la mejor manera de administrarlo. En su Retórica, Aristóteles utiliza la palabra “urbanos” para definir los argumentos retóricos. La urbanidad, la cultura urbana y el diálogo urbano son la base de la construcción de la ciudad. Es decir: nuestros antepasados no solo se percataron de la importancia de las relaciones entre arquitectura, política y educación, sino que desvelaron la importancia de la arquitectura y del urbanismo como testimonios insustituibles para conocer la ética, la moral, la política y la cultura de cada ciudad.

Prosigue Muntanola diciendo que la forma física de la ciudad, al igual que los sonidos lingüísticos, no transmiten nada a nadie sin una referencia cultural (Muntanola, 1990). La ciudad y su arquitectura tienen sentido y son cultura solamente en relación a una vida social que les otorga un sentido u otro. La misma forma, la misma ciudad y el mismo espacio significan cosas diferentes y hasta opuestas en diferentes épocas, sin embargo, si significan algo, es porque existe un valor referencial concreto. Hay que ser conscientes de que el alumnado no le otorga el significado que debiera a la arquitectura que encuentra en el centro de Madrid: la Plaza Mayor, para ellos, sólo es el lugar donde ponen los puestos de Navidad, por ejemplo, y no un lugar

donde se hacían autos de fe. De ahí la importancia de la crítica y de que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre lo que ven. Es asunto de la educación aumentar la capacidad de crítica de los alumnos así como de observación e interpretación.

La ciudad no es solo un bello contenedor en el cual se puede experimentar el estilo de vida que se quiera. Antes al contrario, su forma solamente tiene significado cultural si se entiende desde unas pautas culturales y sociales que le dan vida. Cualquier labor de educación que incluya la ciudad debe hacerse a partir de la propia escuela. La educación sobre la arquitectura de la ciudad debe ser un proceso socialmente modélico, para aprender las relaciones que hay entre la forma física y el acuerdo social que dan lugar a los diferentes estilos de la arquitectura. Una ciudad como escuela de vida significa, desde la arquitectura, que nuestros espacios deben observarse, usarse, criticarse y mantenerse con la misma finura que se han sabido diseñar, proyectar y construir. Los educadores tienen aquí un importante e insustituible papel social a jugar. En relación a todo lo dicho, y como dice Josep M. Puig Rovira (Puig, 1990) al unir los conceptos de ciudad y escuela: la escuela surge cuando la sociedad no puede transmitir por otros medios todo el conocimiento y los comportamientos necesarios para que la persona se convierta en un ser sociable. Es necesario, por tanto, crear las escuelas para garantizar el funcionamiento de la ciudad. La ciudad crea la escuela pero, a su vez, le exige crear nuevos ciudadanos formados en las condiciones sociales y técnicas que impone la propia ciudad. Para conseguir que los alumnos sean buenos ciudadanos se requiere que la escuela trabaje sin cerrarse a la ciudad. Esto precisa un doble esfuerzo: abrir la escuela a la ciudad y proyectar la escuela en la ciudad.

La formación que ejerce la escuela debe completarse fuera del marco escolar. Ha de buscar la participación cívica real de los escolares en la ciudad. Se trata de que la escuela salga de su ámbito para participar de la ciudad y no solo para visitarla. Los alumnos deben aprender a mirar la ciudad a fin de conocerla y entender sus condiciones de vida y las de sus conciudadanos (Puig, 1990). Esto supone usar la ciudad como una sede de toda clase de servicios y, sobre todo, como lugar de encuentro y de diálogo.

### ***3.3 ¿Cómo interpretan los adolescentes el espacio?***

Al hablar de la ciudad es interesante conocer también cómo los alumnos interpretan el espacio. En este punto es necesario recurrir a Piaget quien trabajó sobre la percepción espacial del alumnado. Una de las cuestiones que nos planteamos es: ¿son los alumnos capaces de imaginar qué pudo haber en la Plaza Mayor –por ejemplo- en los siglos anteriores al nuestro? Según Piaget, en su marco teórico, el espacio no viene dado a priori por la mera percepción, sino que ha de irse elaborando poco a poco pues la actividad del sujeto juega un papel decisivo. El conocimiento del espacio proviene al principio de la actividad sensoriomotriz y, después, a un nivel representativo de la actividad, el alumnado irá flexibilizando, coordinando y haciendo reversibles las imágenes espaciales para convertirlas en operaciones. Por tanto, para Piaget, tal

conocimiento no deriva de la percepción visual, sino que constituye el producto final de una larga construcción evolutiva que comienza con el nacimiento y no termina hasta la adolescencia, y en la que la actividad perceptiva juega un papel absolutamente imprescindible. Piaget distingue tres tipos de relaciones espaciales: topológicas, proyectivas y euclidianas. Durante el estadio de las operaciones formales, Piaget asegura que los individuos adquieren una noción del espacio euclidiano. Es decir: representan un mapa coordinado en abstracto y jerárquicamente integrado, preciso y detallado, con volumen y escala y en forma de representación cartográfica. Ya son capaces de separar las operaciones espaciales de la acción real, de forma que pueden considerar un universo total de posibilidades espaciales y comprender cuestiones como la idea de infinito (Ochaíta, 1983). Por lo tanto, los adolescentes han llegado a un grado de madurez en el que se cree que son capaces de imaginar y reconstruir el espacio.

El espacio forma junto con el tiempo las dos coordenadas básicas de referencia propias de las ciencias sociales (Liceras, 1997). Su dominio supone para el individuo el logro de una serie de habilidades fundamentales para la relación con su medio. Para tratar de impulsar el conocimiento y dominio espacial de los alumnos importa conocer los mecanismos psicológicos por los que los alumnos acceden al conocimiento espacial. Definir y conceptualizar el espacio no es tarea fácil. Al contrario, se trata de una noción compleja. Por tanto, para un estudio adecuado de la percepción espacial es necesario analizar las distintas etapas por las que discurre esta percepción. O sea, el progreso en la comprensión y realización de mapas, la evolución de los tipos de información que los niños utilizan para orientarse en el espacio y el grado de exactitud de la misma.

Según Piaget, la percepción del espacio en el niño sigue una evolución marcada por tres etapas (Liceras, 1997):

1. Espacio vivido, donde la percepción del espacio es topológica (hasta los 7 años). En esta etapa el espacio se experimenta desde el punto de vista de una geometría topológica y lo que el niño capta son las formas espaciales y las relaciones entre las formas. Los mapas que los niños representan en esta etapa reflejan el nivel egocéntrico del estadio cognitivo en que se encuentran. Sus representaciones espaciales se caracterizan por mostrar elementos aislados entre sí o unidos mediante segmentos de calles que guardan poca semejanza con las relaciones geométricas reales de las calles. **(ver anexo I)**
2. Espacio percibido y las relaciones proyectivas (de los 7 a los 11 años). El niño es capaz de percibir el espacio sin tener que experimentarlo biológicamente, distingue las distancias y puede precisar las posiciones de los objetos en relación a otros y a los puntos cardinales. El niño es capaz de distinguir las distancias al observar un paisaje o una fotografía y de apreciar la posición de los objetos por la mera observación. También es capaz de representar objetos tridimensionales y casas en alzado, aunque su dominio de la perspectiva se desarrolla más tarde. La representación espacial pasa de ser topológica a proyectiva. **(Ver anexo II).**

3. Espacio concebido. Aquí la percepción es euclidiana (de los 11 a los 16 años). A partir de los 11 años, el niño puede comprender las relaciones espaciales de forma total, comprender las proporciones y distancias que se presentan en los mapas y empezar a comprender sobre los mapas lugares y relaciones. Es en esta etapa cuando los niños dejan de utilizar los referentes naturales que le proporciona la experiencia como pauta a la hora de construir un mapa. Se trata de la concepción del espacio mucho más objetiva y analítica. La concepción euclidiana del espacio supone dominar la noción de proporcionalidad. Por lo tanto, la etapa que nos interesa, por la franja de edad, es esta misma. Hay que tener en cuenta que, aunque Piaget hace esta distinción, todo dependerá del grado de madurez de los alumnos y del entorno familiar. Interpretar un mapa es una capacidad que se desarrolla gradual y prácticamente y, para muchos de ellos la posesión de las destrezas y conceptos necesarios para esta tarea dista mucho de estar concluida a los 16 años. (**Ver Anexo III**).

En los mapas cognitivos, los niños ponen en juego una serie de elementos que configuran el tipo de estructura espacial que poseen a través de la plasmación de hitos, sendas y en cuya construcción intervienen referentes afectivos y vivenciales que influyen en el entorno espacial.

Enseñar a observar y conseguir que los alumnos desarrollen esa capacidad que facilite la comprensión de su entorno y la interacción con el espacio social requiere una serie de consideraciones de carácter pedagógico y didáctico.

Los recorridos urbanos son una práctica perfecta para la observación directa tanto espontánea como dirigida. Hay que recordar que los esquemas de observación se refuerzan cuando son funcionales y cuando al alumno le sirven para aplicarlos a situaciones nuevas, sin indicaciones del profesor y fuera del contexto escolar. Además, la observación solo es una premisa científica cuando se asocia a un pensamiento riguroso (Liceras, 1997). La observación, la comparación y el contraste generan preguntas e interrogantes cuya dilucidación requiere el aporte de información complementaria, su planteamiento y su análisis.

En nuestro período de prácticas realizamos una actividad a fin de poder ver cómo los alumnos interpretan el espacio, no solo aquél en el que se mueven a diario sino aquél que solo utilizan en ocasiones contadas. Por ello, les hicimos hacer un plano de la zona en la que viven – La Vaguada- y de una zona emblemática como la Puerta del Sol que conocen pero por la que no están habituados a caminar (**ver anexo IV**). Así, se puede ver que, en su mayoría y como dice Piaget, sí que comprenden proporciones y distancias. Además, dependiendo de cómo utiliza el espacio cada alumno, se ve que los planos están más o menos detallados

### 3.4 La importancia del patrimonio en la educación.

Si buscamos en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española<sup>16</sup> nos remite a una acepción con el epígrafe “Patrimonio histórico” donde podemos leer: *“Conjunto de bienes de una nación acumulado a lo largo de los siglos, que, por su significado artístico, arqueológico, etc., son objeto de protección especial por la legislación”*. También nos referiremos al patrimonio cultural al cual nos referimos, según Aguro Torrico para hablar de *“aquellos elementos [...] relevantes a la hora de definirnos e identificarnos”* (Agudo, 1999, pág. 41).

José Luis de los Reyes considera que el patrimonio es:  
*“el legado de las civilizaciones antiguas [que] ha sido considerado como un bien cultural que explica –desde el pasado al presente– los orígenes de las sociedades actuales y que ha sido utilizado por el poder como generador de identidades colectivas en el contexto local, regional o nacional”* (De los Reyes, 2009, págs. 107-109).

Al igual que:

*“El legado patrimonial relaciona a las sociedades antiguas con las del presente y del futuro bajo la idea de conservación, protección y puesta en herencia para nuestros descendientes. Su importancia resulta del establecimiento de canales de comunicación entre sociedades muertas y vivas, creando vínculos entre sus individuos a través del patrimonio cultural como un mensajero en el que sus restos materiales funcionan como emisarios, permitiendo desde el presente la valoración del paso del tiempo a través de la continuidad o el cambio entre generaciones”*.

Asimismo, *“Es en este marco donde el patrimonio y los museos adquieren un valor educativo fundamental materializando las relaciones pasado-presente en algo tangible, medible con los sentidos, aspecto primordial en las primeras etapas de escolarización”* (De los Reyes, 2009, págs. 107-109).

Como dice Francesc Xavier Hernández (Xavier, 2003), el patrimonio es un recurso más en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es una esencia histórica porque condensa años de procesos y avatares, en ocasiones, en un solo edificio. Pongamos el ejemplo de la iglesia de San Nicolás que tiene una torre del siglo XII rematado con un chapitel herreriano del siglo XVIII: varios siglos de historia aglutinados en una sola construcción y, por ello, es un fin. El patrimonio es historicidad evidenciada. Son las pervivencias del pasado a las que otorgamos valor. Es una contribución a conocer mejor la realidad de nuestras sociedades que son un presente caracterizado por una suma de herencias históricas. Para resituar la enseñanza-aprendizaje de la historia en un contexto de disciplina científica, debemos trabajar con fuentes primarias y reconocer el papel determinante del patrimonio como conjunto de fuentes primarias. Permite

---

<sup>16</sup> Diccionario Real Academia de la Lengua Española (30 de mayo de 2016). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=patrimonio>

una observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis, lo cual nos sitúa en una dimensión abiertamente procedimental y científica y ello es muy importante en los entornos de aprendizaje por descubrimiento.

La enseñanza siempre tiene el problema de cómo generar estrategias que faciliten el aprendizaje, que estimulen la motivación y que se adecuen a la comprensión del patrimonio. Exige por parte del profesor una búsqueda del interés y de la capacidad de observación en los estudiantes. Debemos resaltar la importancia del uso y la enseñanza del patrimonio en cualquier asignatura ya que se trata de un lugar donde el educador, el alumnado y el objeto interaccionan. Aquí entraría el debate de la formación de los docentes en materia del patrimonio, que no compete a esta propuesta.

El concepto de patrimonio tiene entre sus objetivos definir las implicaciones en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje (Xavier, 2003). La relación entre patrimonio y enseñanza no ha estado muy clara. Generalmente se ha entendido el patrimonio como un recurso pasivo para complementar discursos. Pero en los últimos decenios se ha ido dando forma a la concepción de patrimonio y los aspectos patrimoniales han ganado presencia en los contenidos. Aun así, se sigue considerando el patrimonio como un recurso apenas válido para la enseñanza de la historia y la geografía, cuando su papel es importante y va más allá de las meras funciones de apoyo.

El patrimonio es un espacio interdisciplinar donde se interrelacionan los más diversos conceptos de geografía, arte, historia, entre otros. El objetivo es usar el patrimonio en todos los niveles educativos como propósito de estudio para trabajar contenidos factuales, conceptuales, etc. Las visitas a espacios patrimoniales y museos permiten la ejercitación en comportamientos de respeto y preservación. La sociedad civil y muchísimas escuelas, y centros educativos se han convertido en agentes activos de la protección de patrimonio. El patrimonio es, como dice el autor, un entorno cívico-educativo de primer orden.

El patrimonio se sitúa en una posición privilegiada como agente informador de herencias de civilización. Hoy el concepto de patrimonio se ha democratizado y hace referencia a cualquier cosa del pasado que sea capaz de interesarnos y que sea significativa para nuestras ópticas. Así, con la democratización del acceso a la cultura se ha generado una imparable revolución didáctica que exige programas de presentación claros, didácticos y lúdicos (Xavier, 2003). La cultura y el patrimonio han entrado en el mercado y ello implica competencia y estimulación de las propuestas didácticas siempre y cuando potencien la capacidad de atracción y la captación de usuarios. Esto deja claro el anquilosamiento de las propuestas didácticas en las aulas de historia y geografía, basadas en las clases magistrales, aunque esta situación tiende a disminuir. Por suerte, cada vez se utilizan más los espacios y recursos no formales de enseñanza-aprendizaje de la historia. Los equipos de profesores ya trabajan sus programaciones pensando en fuentes patrimoniales. Ello implica el contacto con museos, monumentos, yacimientos, etc. Pero cuando los grupos de clase acuden a dichos museos, centros de interpretación, monumentos, etc no dejan de estar en un contexto formal de enseñanza-aprendizaje, aunque el espacio visitado sea un espacio no formal.

Las aportaciones de la interpretación del patrimonio, sobre todo en su dimensión geo-histórica (Xavier, 2003), son extraordinariamente importantes para la didáctica de las ciencias sociales. Lo importante es dar a conocer y comunicar de manera comprensiva saberes y contenidos científicos. Para la didáctica de las ciencias sociales es fundamental la interpretación del patrimonio ya que permite trabajar con fuentes primarias paisajísticas, arquitecturales, etnológicas o arqueológicas. Los teóricos de la interpretación del patrimonio tienen discrepancias sobre quiénes son los usuarios prioritarios de su disciplina. Una corriente mantiene que la interpretación del patrimonio debe limitarse a los entornos no formales de enseñanza-aprendizaje. Otros reconocen que la interpretación debe preocuparse por hacer inteligible y comprensible el patrimonio a cualquier colectivo. Finalmente hay autores que intentan priorizar los marcos no formales a pesar de que reconocen las problemáticas comunes.

Mattozzi -citado por Francesc Xavier Hernández- opina que la difusión del patrimonio ha de tener como finalidad la transmisión de conocimientos, la valoración del significado de patrimonio y la formación del pensamiento estético, histórico-artístico, etc.

Otro autor, Pedro J. Lavado Paradinas (Lavado, 2003, pág. 21), define patrimonio como: *“un monumento cultural o natural que, por un lado, las identifique [a las Comunidades Autónomas] como algo peculiar, pero por otro complete una idea totalizadora de todas las épocas y momentos de la cultura y naturaleza españolas y sus niveles más representativos”*. Por lo tanto, es urgente que, para conservar el Patrimonio, se lleve a cabo una serie de actividades o de campañas educativas para una sensibilización y un sentido de la responsabilidad, amén de actividades ante los ataques de vandalismo. Y qué mejor manera que hacerlo que a través de su conocimiento, comenzando por aquellos monumentos, edificios, etc, que están más cercanos al alumno

Como dice A. Candreva Formoso (Candreva, 2003), el patrimonio tiene un gran potencial al ser un escenario permanente de la educación formal y no formal. El aprendizaje de los conocimientos sobre el patrimonio no surge solo de inculcar ideas o transmitir información, sino que es el fruto de un proceso de los individuos entre sí y con su espacio y su historia. Se pretende con el conocimiento del patrimonio mostrar que es también un sostén de la identidad cultural. Asimismo, la ciudad-museo tiene la finalidad de resguardar y poner al alcance de toda la sociedad el patrimonio cultural y natural de los pueblos. El patrimonio es en la ciudad-museo un elemento formativo recreativo que permite al sujeto observar y aprender de forma significativa con la imagen tangible de los testimonios históricos, culturales o científicos. En la función social de educar, la escuela debe replantearse la importancia de otras formas de conocer y aprender y abrirse a nuevos espacios para la enseñanza fuera del aula de clase. Candreva insiste en que el valor del patrimonio como sostén del acto educativo no ha sido suficientemente elaborado desde la teoría de la enseñanza. Prosigue diciendo que es en la educación no formal donde pueden encontrarse innovaciones en la enseñanza.

#### 4. Desarrollo: Objetivos, metodología y conclusiones:

Antes de adentrarnos en los objetivos, metodología y conclusiones de la propuesta de este trabajo, es importante resaltar que este trabajo conlleva la ampliación de conocimientos con respecto a la unidad didáctica a tratar. Por lo tanto, es necesario que se dé a los alumnos unas pautas iniciales sobre cómo era el Madrid musulmán y cristiano que trabajaremos y recorreremos. Así, pues, expondremos brevemente los conocimientos que se darán a los alumnos para, posteriormente, atender a los objetivos, metodología y conclusiones de la propuesta.

Haremos un breve resumen del nacimiento y evolución de Madrid. Empecemos por apuntar el porqué del nombre musulmán de Madrid: *Mayrit*. Según el arabista Jaime Oliver Asín -y muchos otros autores-, el origen de dicho nombre lo encontramos en el agua. Oliver Asín afirma que procede de la mezcla de las lenguas de los pueblos que vivieron en esta zona antes de la llegada de los musulmanes: el latín combinado con las lenguas celtíberas da lugar al romance que convive con el árabe y los dialectos bereberes cuando el alcázar de Mayrit es nombrado como tal en los primeros documentos. Por lo tanto, el nombre es un híbrido de *mayra* (viaje de agua en árabe) e *it* (del *etum* latino: ‘abundancia’ en romance). Es decir, con el nombre de Mayrit se hacía referencia a que era un lugar con abundante agua. Había mayras, que eran canalizaciones de agua (López Carcelén, 2013).

El desarrollo urbano de Madrid está ligado a la presencia de los musulmanes en la zona y a la evolución de diversas fases de la Reconquista. El emir de Córdoba Mohamed I será quien funde Madrid cuando establezca una línea defensiva fronteriza a fin de defender las vías de comunicación y las zonas de paso de los puertos de montaña de la Marca Media -desde Somosierra hasta Guadarrama-. Esa defensa se hará a través de torres-vigía. Muchos autores afirman que el origen de la ciudad de Mayrit estaría en la creación de una medina (ciudad musulmana) justamente a partir de una torre de vigilancia que se hallaba junto a un asentamiento visigodo anterior. Pero Mayrit no era una de las ciudades principales de Al-Andalus en la fase del Emirato o del Califato de Córdoba. Cuando las crónicas musulmanas hablan de Mayrit, todas coinciden en que era una ciudad en continuo estado de guerra contra los cristianos. Además, Mayrit cumplía al menos tres funciones (López Carcelén, 2013):

1. Era un asentamiento que servía como punto de vigilancia y centro de comunicación a nivel regional.
2. Era una ciudad-campamento donde se encontraban los musulmanes que querían cumplir con uno de los preceptos básicos del Islam: la Yihad.
3. Y, según Montero Vallejo, Mayrit era un cuartel que colaboraba en la defensa de Toledo.

Al estudiar la morfología urbana en este período debemos centrarnos en cómo era su estructura defensiva y la presencia o no de uno o varios recintos amurallados. No hay muchos datos sobre la morfología de la alcazaba. La primera alcazaba madrileña -donde luego estará el alcázar cristiano- fue fundada entre 850 y 886 por Mohamed I en el primitivo recinto militar de la ciudad islámica, Mayrit, siendo el germen de la villa que paulatinamente crecería en su

entorno. Se fortifica la plaza dotándola de una función de vigilancia de importante trascendencia militar en la entonces conocida como Marca Media (Alonso, 2014).

Algunos autores incluso llegan a negar su existencia, aunque el carácter militar del asentamiento obligaría a levantar una pequeña fortaleza. El debate que encontramos es cuál sería el punto exacto de dicha alcazaba: Montero Vallejo defiende que se encontraría en la zona del actual Palacio Real mientras que José Manuel Castellanos la sitúa en un lugar cercano a la puerta de la Almudena, en el actual Palacio de Uceda. Más allá de estos debates, parece claro que la fortaleza existió. Este Madrid primigenio contaría con unos 20.000 habitantes cuya principal función era aportar alimento o manufactura a la soldadesca.

El espacio urbano estuvo marcado por una trama típica musulmana, con un plano irregular y con calles angostas. La primera calle conectaría la Puerta de la Vega con la Puerta de la Almudena. Correspondería, pues, con el arranque de la actual calle Mayor. Dentro de la medina habría una serie de edificaciones singulares: una mezquita mayor ubicada en el solar que posteriormente ocuparía la iglesia de Santa María de la Almudena. Tres puertas serían las que marcarían la entrada o salida del recinto amurallado: Puerta de la Vega, de la Almudena y Sagra. Además, habría entre la alcazaba y la medina un patio de armas. También habría baños públicos y alhóndigas. Contaría igualmente con segundas viviendas pertenecientes a las familias más acomodadas así como, en la zona más baja, zonas de entrenamiento (almuzaras) para los soldados. La historia de Madrid entrará en una nueva fase cuando Alfonso VI conquiste Toledo en 1085. Este período de dominación cristiana será la fase de consolidación de la ciudad (García Ballesteros, 2015).

Madrid es ahora, tras caer Toledo en manos cristianas, una ciudad de frontera con los musulmanes, como antes lo fuera con los cristianos. Establecemos dos fases de formación de este Madrid cristiano. Primero: adaptación de la ciudad a nuevos modos de vida al mezclarse musulmanes y cristianos. Segundo: un periodo de plenitud en donde ya han cristalizado las formas y cuyo documento principal es el Fuero de 1202 (Montero Vallejo, 2003). La primera mitad del siglo XII constituye la culminación repobladora de gentes que vienen de la zona del Duero. Este parecía ser un buen momento para construir otra muralla definitiva, que abarcará lo que llamamos la medina.

En cuanto a la estructura de la villa cristiana, se sigue con la distinción entre almudena y medina que eran dos perímetros diferenciados. La ciudadela o almudena continuará con su función como barrio militar. Habrá dos espacios distinguibles como son los aledaños del alcázar y el espacio más urbano, donde vivirá la mayor parte de la población. Como cabe esperar, la mayoría de habitantes era cristiana. El alcázar seguirá siendo llamado así por los mozárabes y *castellum* por los cristianos repobladores. El alcázar cristiano en el período bajomedieval estaba vinculado con los lienzos amurallados que protegían la ciudad, formando parte de la propia muralla (Alonso, 2014).

La Almudena seguirá triunfando como barrio militar vinculado a la defensa y gobierno como en la etapa posterior. La muralla perdió su carácter militar. La zona se llenó de huertos, lo que hizo que tuvieran que volver a empedrar la calle que comunicaba las puertas de Vega y Sagra.

Según Montero (Montero Vallejo, 2003) ya hay en este momento presencia de judíos madrileños con total seguridad desde 1391, aunque cabe la posibilidad de que viviesen ya en este rincón de la Almudena en el siglo XII al amparo de la fortaleza y del rey. Se situarían en la collación de Santa María<sup>17</sup>. La aljama en 1385 estaba amurallada, algo que se sabe porque el material caído de su cerca se aprovecha para reparar la ciudad.

Las calles van a ser de gran importancia en tanto que van a ser lo único ordenado de que va a disponer el espacio en este momento. Una de las calles más importantes será la calle de la Puerta de Guadalajara que se prolongaba hasta la salida de la Real de la Almudena entre las puertas Alvelga y Santa María. Otra calle de suma importancia sería la actual Sacramento la cual comunicaba este acceso con la Puerta Cerrada. Otra sería la ronda de la medinilla, desde puerta de Sagra a Plazuela de San Salvador. Hoy solo quedaría de ella la calle de Luzón. En el siglo XII en el área central de la villa, el eje más importante, era el que iba de calle de la puerta de Guadalajara -hoy calle Mayor- la cual entre San Salvador y la dicha puerta reunía todo el tráfico, instituciones, comercios, etc.

Como es lógico pensar, también había calles denominadas “reales” las cuales son denominadas así por tres razones: por ser propiedad real, por su proximidad al palacio o por su importancia. Comenzando por la Almudena, encontraríamos la calle Real y la del Arco de Palacio (Montero Vallejo, 2003). La más relevante era la calle Mayor y que pertenecía a dos collaciones: San Salvador y San Miguel de los Octoes. Existirían también las calles auxiliares con una clara misión centralizadora dentro de un sector urbano o collación como por ejemplo San Nicolás.

En lo referente a las plazas, las ciudades musulmanas contarán con más plazas que las cristianas, si bien es cierto que no son simples encrucijadas que, posteriormente, se adapten a otros menesteres. Así, el segundo cerco va a recoger elementos tanto musulmanes como cristianos. Elementos importantes de esta ciudad serán tanto el Campo del Rey como la plaza de San Salvador. En el Campo del Rey se llevaría a cabo lo militar y, en algún momento, lo comercial. En la plaza de San Salvador estaba el núcleo de la villa, realizándose actividades ligadas al gobierno, la justicia, el mercado, etc. En el exterior de los muros, en el siglo XV, estará la Plaza del Arrabal, lugar que pasará a ser el centro de las tareas comerciales. También encontramos plazas delante de las puertas de acceso como ocurre en la Puerta de Guadalajara con un mercadillo estable y tiendas incluso insertas en ella. También podemos citar las plazas que aparecen ante las parroquias. Asimismo, entorno a la parroquia, se van a aglutinar las actividades diarias y el comercio de una pequeña comunidad, por lo que se deja ver que las

---

<sup>17</sup> Las collaciones, según Montero, son distritos parroquiales, aunque, debido a la importancia de lo religioso y su superior organización de estos distritos, las collaciones vienen a ser como demarcaciones municipales que distribuyen los impuestos tanto ordinarios como extraordinarios. Puede coincidir que las collaciones comprendan solo ese barrio o varios y aglutinasen a personas de una misma *nación* de origen. De ahí la independencia como organismo autónomo de cada collación (Montero Vallejo, 2003, pág. 125).

parroquias tienen su propia personalidad y, así, se puede observar también la importancia del contingente autóctono.

El eje central de la ciudad va a ser la calle Real -calle Mayor-, eje entre las puertas de Santa María y Guadalajara donde se concentraba lo comercial e institucional (Montero Vallejo, 2003). Centralizaba las demás calles. Lo comercial y las minúsculas tiendas estarán en torno a la puerta de San Miguel de los Octoes -en el actual mercado de San Miguel- y más concretamente en la Puerta de Guadalajara. Cabe matizar que aunque todo el comercio se realizaría en la plaza de San Salvador, de esto no se tendrá noticia hasta el 1400 y será en 1460 cuando la plaza cobre su carácter centralizador.

Los arrabales deben ser entendidos como poblaciones, amuralladas o no, que están fuera del casco murado. Habría que aclarar que el arrabal madrileño no fue algo homogéneo y continuado, sino que se componía de diferentes unidades que, en algunos casos, conservaron el aire rural, como San Martín que fue la única entidad creada aparte de la jurisdicción de la villa. Los arrabales permanecieron autónomos hasta el siglo XV y se separaban por un amplio espacio de la muralla hasta este mismo siglo. Otro arrabal es el de San Ginés donde un poblado pequeño se localizó desde el siglo XII en la margen opuesta del arroyo del Arenal. Hasta el siglo XIV no adaptaría un paisaje más urbano, adaptándose a los socavones que descendían hasta el arroyo del Arenal. En la primera mitad del siglo XV, las construcciones ya perfilaban una línea discontinua a ambos lados del camino de Guadalajara pero sin llegar a Sol. Esta barriada tuvo siempre un carácter artesanal hacia la metalurgia y el cuero. Tenía un aspecto poco urbano.

Desde 1270 a 1400 la villa no aumentará su extensión en más de un siglo. Este parón puede producirse por tres hipótesis:

1. Crisis de crecimiento.
2. Necesidad de llenar huecos interiores aún poco poblados.
3. Los arrabales no crecen porque vivir en el casco ofrece más posibilidades, comodidades y mayor seguridad.

Esta etapa de crisis de poco crecimiento comenzará a disminuir en 1449, cuando ya podamos ver claros ejemplos de recuperación bajo Enrique IV. Dos de los aspectos que marcan esta recuperación serán:

1. Auge de la actividad comercial que lleva aparejadas las primeras remodelaciones urbanas.
2. La masiva ocupación de los arrabales y los territorios próximos a la cerca.

Con Enrique IV se permite celebrar cada martes desde 1463 un mercado franco en el Campo del Rey (plaza de Armería) con el fin de ennoblecer a Madrid. Así se convertía a la plaza de armas en un paraje mercantil pero duró poco pues en 1465 la inseguridad en la plaza creció y por ello el rey mandó llevar el mercado al arrabal. En 1446 da licencia para ampliar la Plaza de San Salvador ya que el lugar resultaba estrecho e irregular. En 1469 manda al Concejo que en tres meses allane la plaza para que pueda realizarse allí el mercado que se había trasladado a la

Plaza del Arrabal. Pero no solo pretendía que se llevase allí el mercado sino el trajín de todos los días. De modo que impuso bajo fuertes penas que el mercado se realizase en San Salvador. Pero también impone los sitios donde se despachan los mantenimientos: en San Salvador abastos y mercaderías; en San Ginés, los alimentos, etc. La medida de que solo se realice en San Salvador el comercio se debe a un proteccionismo encaminado a que se pueble más la parte intramural, lo que conllevaba un mejor control por parte del Concejo. Comienza así a adquirir la función de plaza mayor.

En la mitad del siglo XV, los sectores que se ampliarán serán desde la Torre de Alzapierna hasta la puerta de Guadalajara, donde no había ninguna construcción que estuviera pegada a la muralla ni sobre la cava. También se reconstruye la cava de San Miguel (puerta de Guadalajara-puerta Cerrada).

Dos grandes creaciones o renovaciones (Montero Vallejo, 2003) del espacio urbano son las plazas de San Salvador y Arrabal. Bajo Enrique IV, la plaza de San Salvador es ya un espacio urbano secular. La del Arrabal es un espacio suburbial y poco transitable que no estará enteramente formado.

- **Plaza de San Salvador:** el proceso de urbanización, construcción, etc, de la época anterior todavía no había terminado. En 1476 se intenta poblar la plaza con mercaderes y oficiales. La iglesia de San Salvador (frente a la actual Plaza de la Villa) sufre muchas transformaciones. Es la sede de las reuniones concejiles. Una de las transformaciones que se producen hacen que se sitúe encima de un cementerio que había allí mismo. Al final de la centuria el aspecto de la plaza era el siguiente:
- **Plaza del Arrabal.** Este espacio en casi toda la Edad Media fue un descampado irregular a las afueras de la puerta de Guadalajara que dividía el arrabal de Santa Cruz del de San Ginés y lo que contenían los muros. Se decía que era una laguna ya que había un desnivel –antes de las reformas de 1570-1580- en esta zona que hacía que aquí se acumulasen las aguas de las lluvias. La primera mención a este espacio como laguna lo tenemos en el siglo XV. Hacia 1454 podemos hablar ya de plaza como tal, a pesar de que el lado oriental de esta no se construye hasta 1460. En 1465, Enrique IV manda que se traslade el mercado a la Plaza del Arrabal, empezando así un proceso irreversible ya que la plaza cada vez tendrá nuevas exigencias y el propio Concejo acabará habilitando puestos de venta fijos en esta plaza.

La estabilidad política iniciada por el reinado de Isabel I supone un progreso que se verá reflejado en la ciudad de Madrid. La villa aumentará su extensión y ahora tendrá que atender a nuevas necesidades y crear nuevos organismos e instituciones. Ahora, Madrid será una ciudad de gran importancia dentro del marco castellano. La plaza del Arrabal quedará conformada e intacta hasta 1581. Tendrán importancia la Casa de Abastos, la red de pescados y la red de la carne. Pero lo importante es que para 1497-98 la plaza ya tenía su fisonomía completa. Aquí se concentra así la función comercial y en la de San Salvador la concentración de los organismos controlados por el Municipio.

Se aprueban ordenanzas para el empedramiento, hecho impulsado por los reyes, En 1486 se comienza a empedrar la puerta de Guadalajara. En 1492 la puerta Cerrada. En 1497 se pavimenta la vía de San Miguel de Sagra y la del Cordón. Y así continúa hasta los primeros años del siglo XVI en donde se extiende a zonas alejadas como la Puerta del Sol. Este proceso continuará bajo el reinado de Carlos I (Montero Vallejo, 2003).

Otro elemento importante es el de la muralla. En época de Isabel I comienza a perder su función principal, la defensa, y comienza a tener otras utilidades como la tributaria, la protección y la simbólica. Pero comienza en este período a tener un mal estado, en parte también por la acción del hombre. En 1476 Isabel I manda desgarnecer las puertas y torres que las protegían. Habrá lienzos de muralla que se caigan y no se vuelvan a levantar, como es el caso del trozo que unía la muralla y el Alcázar. También se utilizaron lienzos de muralla para la construcción de casas.

Con los Trastámara, Madrid se ve enriquecida con construcciones civiles y religiosas, cosa que se sigue haciendo en la época de Isabel I. Ejemplo de ello podría ser el Hospital de San Lázaro para enfermos de lepra, entre la puerta de la Vega y la actual calle Segovia. Un edificio muy importante de esta zona y que hemos mencionado antes es el viejo alcázar. Era la residencia de los reyes de Castilla cuando estaban en Madrid. Fue un edificio del que existe constancia que sufrió numerosas reformas ya que su estado de abandono era palpable. Desde la época de Juan II hasta Enrique IV, Reyes Católicos y Carlos V hay documentos que prueban que se destinó mucho dinero a repararlo. En 1526, estando prisionero Francisco I de Francia, el alcázar se incendió. Felipe II lo amplió añadiendo las caballerizas reales que serían derribadas en 1894 para construir la cripta neorrománica de la catedral de La Almudena. Además, el caserío de Madrid se desarrolla hacia el Norte y el Este, siendo sus vías de crecimiento más importantes las calles San Bernardo, Montera, Fuencarral. Entre las vías reformadas por Felipe II cabe destacar Almudena-Platerías, Santa María (Sacramento), Toledo, Atocha, Mayor, prolongación de San Ginés y Fuentes. Los asentamientos más populares sobrepasan la cerca, aprovechándose la muralla para construir casas adosadas a sus dos caras (Izquierdo, 1993). Cabe resaltar que un fragmento de la cerca que aún pervive cerca de la calle Bailén es de las pocas construcciones todavía en pie de la época de Felipe II.

En época de Felipe IV se construyó el Palacio del Buen Retiro porque se consideraba que el viejo alcázar no era una residencia a la altura de un monarca. Este viejo alcázar se quemó en 1734 y su destrucción dio lugar al actual Palacio Real en época de Felipe V. Su construcción duró casi 30 años y se terminó en tiempos de Carlos III (Alonso, 2014). Este monarca fue considerado como un gran alcalde de Madrid, pues llevó a cabo muchas construcciones como la Puerta de Alcalá y el Museo del Prado. Es sabido que emprendió muchas obras pero no son el objeto de esta propuesta.

Alrededor de 1860 es el punto de despegue del crecimiento demográfico en Madrid. En 1857, cuando se hace el primer censo moderno, la ciudad no pasaba de 280.000 habitantes -no llegaba a duplicar la población que existía cuando se levantó el plano de Texeira en 1656-. Pero solo

dos décadas después ya se acercaba a los 400.000 y llegando al fin de siglo -duplicando la población en cincuenta años- superaba el medio millón de habitantes (García-Gutiérrez, 2008).

Aunque en los primeros años del XIX, con José Bonaparte, se habían planeado importantes reformas urbanísticas, el gran impulso renovador no llegaría hasta el segundo tercio del siglo, coincidiendo con el triunfo de los liberales y la subida al trono de Isabel II. El cambio en la organización social, económica y política suponía un diferente planteamiento urbano: la burguesía en el poder construiría su ciudad desde renovados presupuestos.

Con la revolución de 1868 se promovieron no pocas innovaciones para Madrid. El escritor y periodista Ángel Fernández de los Ríos, concejal en aquellos tiempos, fue la figura que publicitó la idea de una ciudad pretendidamente racional y moderna, acorde con la capital de un estado renovado, pero sus propuestas fueron solo ideas (García-Gutiérrez, 2008). La restauración borbónica posibilitó un periodo de mayor calma social y política, además de un ambiente de seguridad económica y de asentamiento de la burguesía que favorecería la construcción de la nueva ciudad.

Si las demoliciones llevadas a cabo por José I, a comienzos del siglo, habían tenido un claro valor urbanístico -pues habían dado lugar a las primeras plazas de Madrid con excepción de la Plaza Mayor que ya existía-, la desamortización de Mendizábal (1836-1843) actuó sobre los edificios que ocupaban las órdenes religiosas. La imagen conventual que hasta el momento había representado el paisaje urbano de Madrid se vio transformada por el decreto de Mendizábal, que afectó a la mitad del centenar de conventos existentes en la ciudad. Como dice el autor, es significativo que los principales edificios que se levantaban en Madrid en este periodo derivaran de procesos desamortizadores. El Teatro Real es el que nos importa ahora. Fue el gran proyecto fernandino iniciado por Antonio López Aguado en 1818. Constituye el único testimonio del plan de ordenación que ideara Isidro González Velázquez para la plaza de Oriente. Esta se había originado por los derribos de José Bonaparte y había permanecido durante decenios sin acabarse. No sería hasta 1844 cuando Pascual y Colomer —como arquitecto mayor de palacio— presentara el proyecto definitivo para la alineación de la plaza y la prolongación de la calle Bailén, definiendo un nuevo eje urbano de primera categoría en el futuro de la ciudad. Un eje que trataba de ligar dos referentes de la cornisa occidental madrileña: el Palacio Real y la iglesia de San Francisco el Grande (García-Gutiérrez, 2008).

Otra renovación del ambiente urbano, de muy distinto carácter a las anteriores, fue la proliferación de jardines y zonas verdes. Tras el proyecto de ajardinamiento de la plaza de Oriente (1844), el Madrid isabelino había visto cómo sus espacios públicos se habían adaptado a una estética romántica y nueva en la ciudad: la del jardín que tomaba por modelo el paisajismo inglés. Eran los entonces llamados jardinillos, que iban ocupando plazas y plazuela, y de cuya aparición nos habla muy descriptivamente el plano de Ibáñez de Ibero.

Madrid, como capital del reino, sede de los diferentes poderes y lugar de residencia de las clases dominantes, asumió dicho cambio manifestándose plenamente como una moderna ciudad europea. En este escenario, el hierro, como material ligado tanto a la arquitectura como a la misma construcción de la ciudad, tuvo un papel protagonista, hasta el punto de que no sería

entendible el Madrid que hemos heredado sin considerar las aportaciones del hierro al fenómeno urbano y arquitectónico decimonónico. Nos encontramos en un siglo en el que la industria siderúrgica alcanzaría su mayoría de edad y en el que el hierro sería considerado como el material del progreso.

A partir de los años cincuenta las plazas de la capital se comenzaron a ajardinar siguiendo el modelo del square inglés (García-Gutiérrez, 2008). Citemos a modo de ejemplo la plaza de Oriente con la estatua ecuestre de Felipe IV y parterres en su centro. En torno a ello una verja de hierro. Las primeras construcciones realizadas íntegramente en hierro y cristal que tuvo la capital estuvieron destinadas al uso de mercado. El único ejemplo de esta tipología que ha llegado hasta nuestros días es el del mercado de San Miguel, situado en la plaza del mismo nombre, junto a la Plaza Mayor de Madrid. Es una obra tardía fechada en 1912-1916 y proyectada por Alfonso Dubé Díez. Siguiendo con la idea de construcciones en hierro y cristal vemos que la edificación doméstica de la ciudad no resistió tampoco esta tipología como de invernadero, ubicándolos como estructura de remate superior del edificio a modo de última cubierta.

Habría que referirse también a los puentes de hierro que pertenecen al campo de la obra pública o de la ingeniería y que completan el panorama decimonónico de la ciudad, un ejemplo de ello es el antiguo viaducto de hierro sobre la calle Segovia. Aunque en esta propuesta los puentes no serán tratados. Este puente fue demolido en 1934, siendo sustituido por el actual de hormigón armado: el nuevo material que se convirtió en seña de modernidad, desbancando al hierro y poniendo fin al glorioso periodo que este vivió durante el siglo XIX.

El contexto de Isabel II es el del crepúsculo del clasicismo que, en su apogeo, afectó a la arquitectura. En España, el clasicismo sobrevivió a José Bonaparte y al periodo absolutista de Fernando VII. Con la restauración de Alfonso XII se rompió definitivamente el monopolio del clasicismo a favor de un eclecticismo más acorde con los nuevos tiempos (García-Gutiérrez, 2008). El ejemplo más representativo es la catedral de la Almudena. La capital carecía de un templo catedralicio por la oposición de la diócesis de Toledo, a la que pertenecía Madrid. El Marqués de Cubas, autor del proyecto, concibió un gran templo gótico de carácter funerario inspirado en las grandes catedrales góticas francesas como Chartres o Reims. Pero la falta de recursos económicos hizo de esta catedral una utopía. Los arquitectos que le sucedieron introdujeron sistemáticas reformas para simplificarlo. Lo terminó Chueca Goitia, que ocultó su estructura neogótica tras unas fachadas clasicistas que armonizan con el Palacio Real. Únicamente la cripta, de estilo neorrománico de gran pureza y calidad compositiva, guarda relación con el proyecto original.

#### ***4.1 Justificación de los lugares escogidos.***

La razón principal para escoger los lugares que componen el recorrido es que representan de forma fehaciente la evolución y la historia de Madrid y se hallan a una distancia prudencial unos

de otros. No hay que recurrir a grandes desplazamientos una vez se llega allí. Comentaremos de manera agrupada el motivo de haberlos seleccionado. El parque del emir Mohamed I es el fragmento más antiguo de Madrid. Marca su origen islámico y recuerda que las ciudades medievales estaban amuralladas. En relación a este hecho, las placas de las puertas de Santa María y Guadalajara muestran los límites del Madrid medieval y la poca extensión que tenía la ciudad en ese tiempo. De este modo los alumnos tienen presente que Madrid no era lo que es hoy en relación a su tamaño. Las iglesias, por su parte le señalan al alumno la importancia que llegó a tener la religión y que la gente de esos tiempos se agrupaba en torno a una parroquia. Por eso, propongo el recorrido por iglesias como Santa María, San Nicolás, iglesia del Sacramento y San Ginés. Sin obviar que el alumno podrá observar el tipo de arquitectura que se aprecia en cada una de ellas. También entraría en este apartado la catedral de la Almudena que, aunque posterior, sirve para ejemplificar la transformación de Madrid en diócesis. De igual modo, el monasterio de la Encarnación refleja la vida de las monjas de clausura que a muchos alumnos parecerá un modo de vivir muy fuera de la común. Además, sirve para hablarles de los pasadizos que había en la villa como el que conectaba este monasterio con el alcázar. Las placas de Juan de Escobedo y la princesa de Éboli recuerdan vidas con tintes cinematográficos y cuyo devenir y posterior muerte convulsionaron la España de Felipe II. Otra placa –la de Juan de Herrera– expone el recuerdo de un arquitecto de tal valía que estuvo tras la construcción del monasterio de El Escorial y cuya influencia puede percibirse en otros edificios que también forman parte del recorrido como es la Casa de la Villa. La última placa –sobre la insurrección del 2 de mayo de 1808– evoca en los alumnos un hecho luctuoso, una gran movilización popular y el nacimiento de las dos formas de pensamiento preponderantes del siglo XIX: el liberalismo y el absolutismo. La escultura de Felipe IV en la Plaza de Oriente y la de Felipe III en la Plaza Mayor les sirve para iniciarse en el análisis de una escultura ecuestre y conocer a los reyes en cuyos reinados se inició la decadencia del imperio español. Por su parte, la estatua que rememora el atentado a Alfonso XIII alude a la existencia de un fenómeno tan doloroso y actual como es el terrorismo. Las plazas de la Villa y la plaza Mayor enseñan al alumno que la vida comercial y social de Madrid giró un día en torno a estos lugares. La plaza de Isabel II era un lugar de recogida de agua y de reunión de aguadores. Esta parte del recorrido tiene como fin mostrarles que un acto cotidiano al que no le dan importancia como es abrir un grifo y que brote agua corriente era hace siglos un hecho engorroso y complicado. Justo al lado está el Teatro Real que es un ejemplo de vicisitudes ya que un polvorín estalló en su interior durante la Guerra Civil y a punto estuvo de ser demolido. Es importante que los alumnos sepan que el lustre actual de muchos edificios no fue siempre así. También es valioso que sepan que durante el siglo XIX actuaron allí artistas de tal valía como Nijinsky o Verdi. Y se construyó al deruir el último corral de comedias que se había hecho en Madrid. La plaza de Oriente es una muestra viva de las reformas urbanísticas del siglo XIX que consideraron primordial que las ciudades fueran amplias y limpias. Asimismo, un personaje como Francisco Franco, que para muchos alumnos es alguien lejano y casi desconocido, utilizó esta plaza para sus exaltaciones públicas. El Palacio Real está enclavado en el mismo lugar donde durante siglos estuvo el alcázar. Les ilustra que el poder de los monarcas residió en aquel solar y casi no se ha modificado a lo largo del tiempo. También es importante por su arquitectura. El palacio de los Duques de Uceda es un ejemplo de cómo una residencia particular del valido del rey se construyó con aspecto de fortaleza medieval. Se

buscaba que fuera impresionante y austera. Como hoy lo utiliza el Consejo de Estado, es un ejemplo de cómo antiguos edificios particulares hoy se utilizan para labores de gobierno. El palacio de Abrantes –enfrente del de Uceda-, que hoy es sede del Instituto Italiano, ilustra las sucesivas reformas que experimentó el palacio a causa del paso del tiempo y de que las familias que lo habitaban no podían mantenerlo a pesar de ser familias nobiliarias. El mercado de San Miguel es el mejor ejemplo de la utilización de nuevos materiales en la construcción durante el siglo XIX: hierro y cristal. La evolución de la ciudad también se percibe en la evolución de los materiales. Por último, la calle del Arenal les sirve para conocer que Madrid –como todas las ciudades antiguas- se construyó en un sitio con agua abundante. En la calle del Arenal había un arroyo que terminó dándole nombre a dicha calle.

#### **4.2 Objetivos del trabajo**

Compartimos el rechazo a una concepción del aprendizaje por parte del alumno como un mero sujeto pasivo. A esto se le une el papel conservador de la escuela a la que, aunque se palpan los deseos de cambio, aún le cuesta promover el desarrollo del espíritu crítico del alumnado. Esta propuesta, por tanto, quiere apartarse de la pasividad del alumno e incentivar en ellos una disposición ante la que se muestren más responsables de su propio aprendizaje. A partir de exigirles un mínimo de contenidos, ellos se ponen el límite de lo que quieren aprender. Igualmente, también está entre los objetivos metodológicos de esta propuesta el aprendizaje significativo, teoría propuesta por Ausubel y Novack, en donde el alumno relaciona los conceptos previos con los nuevos contenidos adquiridos modificando la estructura cognitiva del alumno. También, esta propuesta quiere terminar con la visión que muchos alumnos tienen de la excursión escolar como un momento de pérdida de tiempo y en la que no hay que prestar atención sino únicamente figurar. Proponemos que la salida escolar sea una clase impartida en un espacio no formal.

Asimismo, desde una visión que se ciña a la asignatura de Ciencias Sociales, los objetivos han de ser: localizar espacial y temporalmente los puntos propuestos en este trabajo; entender la importancia del medio geográfico y la evolución de la zona concreta propuesta; identificar los monumentos y lugares más emblemáticos; conocer los estilos artísticos presentes en la evolución de Madrid; conocer las reformas urbanísticas que han ido modificando el trazado de Madrid; conocer la importancia de la presencia de otras culturas en el surgimiento de Madrid; valorar el patrimonio artístico, histórico y cultural de su ciudad al igual que la importancia de su conservación.

Los objetivos que benefician el aprendizaje experiencial fuera del aula, según Marta Romero Ariza (Romero Ariza, 2010), y que tienen una plena cabida en esta propuesta didáctica son:

- Involucrar a los alumnos en el proceso formativo así como despertar su motivación y mejorar su actitud frente al aprendizaje.

- Ofrecer oportunidades de desarrollar aprendizajes en situaciones no formales de una manera didáctica.
- Reducir los problemas de conducta y favorecer la integración, disminuyendo así el absentismo.
- Ayudar a la adquisición de independencia y autosuficiencia así como a desenvolverse en una amplia variedad de contextos respondiendo a los distintos estímulos.
- Promover sentimientos de valoración y preservación del medio y favorecer la educación de ciudadanos comprometidos.
- Estimular la curiosidad y creatividad asociados a la participación en actividades.
- Desarrollar un conocimiento contextualizado e integrador.
- Estimular el aprendizaje caracterizado por el desarrollo de estructuras cognitivas complejas que permiten la interconexión de conceptos, la capacidad de abstracción y modelización y la habilidad de aplicar el conocimiento.
- Mejorar el rendimiento académico.

#### ***4.3 Metodología: propuesta didáctica***

Después de haber expuesto los motivos que nos han llevado a considerar la ciudad y un recorrido concreto como elemento didáctico válido para enriquecer los conocimientos adquiridos en el aula, pasamos a detallar los puntos que consideramos de interés. Quisiéramos dejar patente la intención de que este recorrido no pretende ser una excursión más sobre el Madrid medieval, ya que introducimos algunas referencias que suelen obviarse y otras que pertenecen a épocas distintas. Por ejemplo, se suele mostrar la Plaza de la Villa sin reparar en la placa que señala que allí estuvo la puerta de Santa María.

Además, proponemos que este recorrido sea hecho de un modo diferente a cómo se plantean la mayoría de las salidas escolares. Estas salidas suelen hacerse sin que el profesor realice actividades previas para que el alumnado sepa cuál es el objetivo de la excursión. Una vez se llega al punto de destino, el guía repite su guión aprendido sin tener en cuenta las necesidades e inquietudes de ese grupo de alumnos. Al concluir, vuelven a clase sin haber llevado a cabo una actividad para asentar lo aprendido. Por lo tanto, nuestra propuesta es que el alumnado sea el principal partícipe en la construcción de su propio conocimiento. Es importante señalar que esta propuesta está al alcance de alumnos con adaptación curricular, puesto que es un proyecto colaborativo y siempre contarían con la ayuda de sus compañeros. Esto se haría de la siguiente manera:

##### **4.3.1 Actividades previas**

Hay que resaltar la importancia de hacer una preparación de la salida. Según un estudio realizado por Ballantyne y Packer –citados por Marta Romero Ariza- (Romero Ariza, 2010), se

encontraron diferencias de resultados finales cuando los alumnos realizaron actividades previas. Los alumnos que hicieron la actividad previa mostraron una mayor predisposición y motivación e hicieron un mejor aprovechamiento de la salida que aquellos que no las hicieron. Por eso, en esta propuesta didáctica sugerimos emplear tres sesiones preparatorias de la salida.

Sobre una clase tipo de 30 alumnos, los dividiríamos en 7 grupos de 4 personas, aunque sucedería que algún grupo habría de ser más numeroso que otro. Ya sabemos que las clases no se componen de un número exacto de alumnos para hacer grupos redondos. Ellos serían quienes elegirían a los integrantes de cada grupo para que reflexionasen sobre la responsabilidad de trabajar en equipo. Realizada esta división, sería el azar quien decidiera qué puntos le tocan a cada grupo de alumnos. No obstante, el docente señalaría los lugares del recorrido a estudiar por parte de cada grupo para ser equitativo en la carga de trabajo.

Las tres sesiones previas a la salida se emplearían en la investigación en el aula sobre los puntos que fueran a visitar. Pero usaríamos 15 minutos de la clase anterior a las tres sesiones preparatorias para hacer al alumnado un cuestionario a fin de conocer sus conocimientos actuales y reales acerca del origen de Madrid y los lugares que vamos a visitar. Sería un cuestionario similar al que se adjunta en el anexo (**ver anexo V**). En estos 15 minutos, además del cuestionario, se explicaría la dinámica del trabajo y se dejaría que los alumnos creasen los grupos.

1. En la sesión I, los alumnos llevarían a cabo una toma de contacto mediante el visionado de un video sobre Madrid y su evolución, que elegirá el docente. Se busca con esto que todos los alumnos entren en contacto con el asunto sobre el que versará la salida. Sabemos que en muchos casos habrá alumnos que nunca hayan estado en el centro de su ciudad y habrá otros que jamás habrán prestado atención a lo que les rodea (**anexo V**). Creemos que es la mejor manera de que los alumnos singularicen y discernan para que la ciudad no sea una masa amorfa de edificios sino que sea un conjunto de construcciones donde cada uno de ellos tiene su historia propia. Se busca, insistimos, que empiecen a dar sentido a algunos de los monumentos, edificios y calles que visitaremos. Si se nos permite el ejemplo, se busca que los alumnos vean los infinitos tonos de un color al contemplar un cuadro, en lugar de fragmentos de lienzo con distintas tonalidades. Al terminar el visionado del vídeo, se haría una reflexión para ahondar más en aquello que se explica.
2. En las sesiones II y III, los grupos de alumnos -una vez hecha la división- buscarían la información concreta sobre los puntos a visitar. Se busca que todo se haga en el aula y no en sus casas para que eviten la información errónea y el copiado y pegado sistemático de lo primero que vean. Se quiere, igualmente, introducirlos en la tarea de un historiador -guardando las lógicas distancias- a través de la investigación. Tampoco se pretende abrumarlos con una carga de trabajo excesiva. Tras esto, sería el docente quien les

proporcionase los recursos necesarios para la actividad. La información vendría dada en formato digital o en manuales adaptados a su nivel. Por ejemplo, el “*Atlas ilustrado de la Historia de Madrid*” de Pedro López Carcelén. Es un texto muy claro, con muchas ilustraciones y con las fases de la ciudad. Igualmente, páginas web concretas para evitar que acudan todos a Wikipedia. Esto supone que se les permitirá la presencia en el aula de diversos dispositivos tecnológicos para recopilar información. Lo que se pretende con esta búsqueda de información es que todos vayan al recorrido con una idea general sobre lo que se van a ver y que, además, puedan empezar a recopilar una información que, en una siguiente actividad, se verá plasmada en unos cortometrajes que se les mandará realizar. Por lo tanto, en las dos sesiones de 50 minutos cada una, los alumnos se organizarían en el aula en grupos y trabajarían sobre una cartulina, folio, ordenador, etc para plasmar ahí la información encontrada y supervisada por la profesora. Sería interesante que no solo usaran manuales o páginas web a fin de buscar solo texto, los mapas, planos, etc. son también una muy buena herramienta para la construcción mental de la zona de Madrid a visitar. Un ejemplo sería el plano de Pedro Texeira comparado con la imagen actual de la zona que vamos a tratar vista en la aplicación tecnológica Google Maps. Así tendrían una manera de ver la evolución de su ciudad. Asimismo, una página donde podrían ver imágenes del antiguo Madrid sería precisamente la web <http://www.madridantiguo.org/index.html> que es diáfana y fácil de consultar. También en <http://www.viejo-madrid.es/paginas/coleccion3.html> donde hay una gran selección de fotos de finales del XIX y comienzos del XX. Igualmente, no quisiéramos olvidarnos de <http://www.madridhistorico.com/> que está diseñada con la ayuda del Centro de Documentación de Historia de Madrid de la UAM.

Las actividades quedarían repartidas de la siguiente manera:

| Viernes                                                                                                                                                                                                                                  | Lunes                                                             | Martes                                                                                           | Jueves                                                                                          | Viernes                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Últimos 15 minutos de clase: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario ideas previas</li> <li>• Explicación del trabajo</li> <li>• Formación de los grupos de alumnos</li> <li>• Reparto de los puntos de interés</li> </ul> | Visionado de un video sobre Madrid y su evolución. 30-35 minutos. | Búsqueda de información, imágenes, planos, etc. de los 12 primeros puntos de interés. 50 minutos | Búsqueda de información, imágenes, planos, etc. de los últimos 12 puntos de interés. 50 minutos | S<br>A<br>L<br>I<br>D<br>A |
|                                                                                                                                                                                                                                          | Reflexión conjunta sobre lo visto en el video. 15-20 minutos      |                                                                                                  |                                                                                                 |                            |

Cuadro explicatorio de las actividades previas a la salida

Un ejemplo de cómo serían los grupos podría ser:

- **Grupo I:** Parque del emir Mohamed I, Placa de la puerta de Santa María y Teatro Real.
- **Grupo II:** Placa de la princesa de Éboli, Iglesia de San Nicolás, Plaza de Oriente + placa de caídos del 2 de mayo.
- **Grupo III:** Palacio Duques de Uceda, Plaza Mayor, catedral de La Almudena.
- **Grupo IV:** Placa de Juan de Escobedo, Plaza de la Villa, Palacio Real.
- **Grupo V:** Iglesia Castrense + monumento al atentado de Alfonso XIII, placa de Juan de Herrera en San Nicolás, Mercado de San Miguel.
- **Grupo VI:** Palacio de Abrantes, calle Arenal, San Ginés.
- **Grupo VII:** Puerta de Guadalajara, Plaza de Isabel II, Monasterio de la Encarnación.

#### 4.3.2 Actividad principal

Para este día los alumnos ya tendrán toda la información trabajada acerca de los lugares. Asimismo, llevarán los guiones, cartulinas o tarjetas que hubieran realizado a la excursión a modo de apuntes. Además también tendrían que llevar cámaras, micrófonos, móviles o lo que considerasen oportuno para realizar la actividad del recorrido.

El punto de partida del recorrido estaría en el parque del emir Mohamed I a las 10 de la mañana. Hasta allí nos desplazaríamos en transporte público, puesto que es más barato. Estando allí, se explicaría la dinámica: el docente sería quien guiase la excursión, si bien los alumnos tendrían algunos conocimientos que, repito, habrían encontrado en las dos sesiones anteriores. Así pues, al haber dividido la clase en siete grupos, cada uno de estos equipos de alumnos trabajaría sobre cuatro puntos emblemáticos del recorrido total. El trabajo en sí mismo consistiría en la filmación de esos cuatro puntos emblemáticos por parte de cada uno de los equipos. Por ejemplo, el grupo I -al que le hubiese tocado el parque del emir Mohamed I, Placa de la puerta de Santa María y Teatro Real- filmaría sin indicaciones ni interferencias del docente los lugares estipulados. Recalcamos la idea de no interferir porque se busca que ellos mismos den más importancia a lo que ellos consideren, de manera que diseñen su propio recorrido y quede expuesto qué les llamó más la atención y por qué. Así, al final del recorrido, entre todos los alumnos, la salida habría quedado plasmada en diferentes clips que, posteriormente, serían mostrados en el aula. Asimismo, la filmación haría que los alumnos no fueran simples sujetos pasivos sino guías de su propio recorrido. También se trata de una forma mucho más didáctica y motivadora para los alumnos de salir del aula teniendo un claro objetivo como es la grabación de cortometrajes para el aula y que, además, reflejarían los conocimientos adquiridos en las sesiones previas.

La excursión no debe durar más de 3 horas, aunque es probable que, por imprevistos, pudiera alargarse un poco más. También se dejarían unos 20 minutos de descanso. De esta manera, el recorrido en sí duraría unas 2 horas, más unos 20 minutos de descanso, y más el trayecto de ida y vuelta que bien podría ser 1 hora.

### 4.3.3 Actividad final.

Según Marta Romero, hay investigaciones que demuestran que mandar a los alumnos la realización de un informe tras la salida no es una medida que aporte excesivos beneficios cognitivos (Romero Ariza, 2010). Estamos de acuerdo con la autora en este punto y por eso proponemos una actividad distinta al consabido resumen de lo visto. Por ello, para cerrar el recorrido se pediría a los alumnos que trabajasen en casa -por grupos- en el montaje de los clips que hubiesen tomado durante la salida. Como es lógico pensar no se les pediría un nivel alto de conocimientos en tecnología y postproducción de vídeo, pero también es cierto que en la realización de las prácticas pudimos observar que muchos de los alumnos tienen grandes conocimientos sobre el montaje de videos así como sobre aparatos electrónicos. La realización de este video tendrá como objetivo su proyección mostrando así cada grupo su interpretación de los grupos de puntos estratégicos que les tocó trabajar. Se trataría de una serie de videos que no podrían durar más de unos 5 minutos en una sola sesión, acompañado, por supuesto, de una explicación del porqué del montaje que realizó cada uno. Es posible que algunos alumnos decidieran introducir animaciones, fotografías así como una música determinada. Tras el visionado de los 7 videos se realizaría una reflexión conjunta sobre el conocimiento adquirido a través de su propio descubrimiento, siendo así un aprendizaje significativo.

En una última sesión en el aula de tecnología, se realizaría con la ayuda del profesor de la asignatura un único vídeo compuesto por todos los cortometrajes realizados por los propios alumnos. Se da así gran importancia al trabajo cooperativo en un proyecto final colaborativo. El último paso sería subir el vídeo en el blog del profesor y en la web del instituto mediante un servicio como YouTube o Vimeo.

| <b>Viernes</b>             | <b>Sábado</b>         | <b>Domingo</b>        | <b>Lunes</b>                                  | <b>Martes</b>                                            |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| S<br>A<br>L<br>I<br>D<br>A | Montaje de los videos | Montaje de los videos | Visionado de los videos.                      | Montaje en el aula de informática el documental completo |
|                            |                       |                       | Reflexión conjunta sobre la salida y el vídeo |                                                          |

Cuadro explicatorio de la actividad final.

#### 4.4 Conclusiones.

Al realizar durante las prácticas un cuestionario a los alumnos sobre los conocimientos que tenían acerca de Madrid, nos llevó a plantearnos esta propuesta didáctica para este Trabajo de Fin de Máster. Como puede verse en el **anexo IV y V**, los alumnos tenían un conocimiento escaso y desdibujado de su propia ciudad. Caímos en la cuenta de que había que replantearse las salidas escolares para que el alumno participase de manera activa en su aprendizaje. De ahí nace la idea de este recorrido. Por otro lado, el patrimonio interesa. Cada año vienen a España millones de personas a visitar lugares emblemáticos como la Alhambra y la Sagrada Familia. Estas visitas suelen ser, por el propio cariz que tiene el turismo, dispersas y poco educativas. Es incluso decepcionante que quienes forman las colas de visitantes sean en su mayoría extranjeros y no residentes. Esta propuesta pretende trasladar ese interés multitudinario a la ciudad donde viven los alumnos y convertir el recinto urbano en una vía alternativa a las estructuras educativas convencionales. Somos conscientes de que la salida escolar no es en sí misma un recurso original, pero sí que lo es el desear que sea el alumno quien lleve la batuta de su aprendizaje. La enseñanza, para que sea fructífera, ha de estar monitorizada y dirigida por el docente.

En otro orden de cosas, los museos se organizan cada vez mejor para mostrar sus fondos mediante una didáctica tecnológica. Pensemos en el renovado Museo Arqueológico Nacional que presta una tablet y permite instalar una aplicación para enriquecer la explicación. La ciudad, por desgracia, aún no cuenta con esos recursos pero sería muy deseable que los tuviera en un futuro próximo. Esta propuesta, modestamente, intenta, de igual modo, acrecentar los medios que están ahí en nuestra ciudad al alcance de todos. Mi deseo es que sea recibida como un método nuevo, transversal y motivador. El desarrollo de la propuesta, y la confección del material didáctico, se ha convertido para nosotros también en un proceso de aprendizaje y descubrimiento.

En cuanto a la evaluación de la propuesta didáctica, es indiscutible que no ha podido ponerse en práctica con un público escolar real. Sin embargo, estimamos que sus posibilidades son buenas, y que será precisamente su puesta en marcha lo que la ayude a crecer y perfeccionarse. Personalmente, consideramos que el resultado de esta propuesta es positivo, por cuanto nos ha permitido acercarnos al proceso de enseñanza y nos ha enseñado que existen muchas dimensiones por descubrir en el ámbito de la educación.

## 5. Bibliografía

- Agudo, J. (1999). Cultura, patrimonio etnológico e identidad. *Boletín IAPH*, 36-45.
- Alonso, B. (2014). El Alcázar de Madrid. Del castillo Trastámara al Palacio de los Austrias. Ss xv-1543. *Archivo español de Arte*, 335-350.
- Blanco, C., & De los Reyes, J. L. (2009). Universidad, museos y centros de enseñanza: un espacio educativo compartido. *Tarbiya*, 5-14.
- Bueno, G. (1996). *El mito de la cultura*. Madrid: Editorial Prensa Ibérica.
- Cacho, v. V. (2010). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Fundación Albéniz.
- Candрева, A. (2003). El valor del patrimonio en el currículo de la formación docente. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, & P. Moreno, *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 41-49). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- De los Reyes, J. L. (2009). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya*, 107-121.
- De los Reyes, J. L. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales: vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En M. P. Rivero, *Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil*. (págs. 65-89). Zaragoza: Mira Editores.
- Díaz, A. (2012). *Ciencias Sociales 2º de E.S.O. Geografía e Historia*. Madrid: Bruño.
- Domínguez, C. (2001). Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros. En J. Estepa, C. Domínguez, & J. Cuenca, *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (págs. 13-56). Huelva: Universidad de Huelva.
- F. Gracia, F. y. (1993). Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano. *Investigación en la Escuela nº 20*, 39-63.
- García Ballesteros, J. Á. (2015). *De Mayrit a Magerit. Evolución urbana y social del primer Madrid*. Madrid: Anexo.
- García, S., Gatell, A. C., Llorens, S. M., Pons, G. J., Ortega, C., Roig, O. J., & Viver, P.-s. C. (2004). *Ciencias Sociales 2º E.S.O. Geografía e Historia*. Madrid: Vicens Vives.
- García-Gutiérrez, J. (2008). Del Madrid isabelino al de la Restauración: arquitectura y espacio urbano. *Arquitectura y espacio urbano de Madrid en el siglo XIX*, 38-55.
- Izquierdo, S. (1993). Felipe II y el urbanismo moderno. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense nº 13*, 81-107.
- Jiménez, A. (1984). Las excursiones de la Institución. *Estudios turísticos*, 101-108.

- Lavado, P. j. (2003). ¿Qué es patrimonio? Educar para conservar y proteger. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, & P. Moreno, *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 19-29). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Liceras, Á. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva Psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Carcelén, P. (2013). *Atlas ilustrado de la Historia de Madrid*. Madrid: La Librería.
- Martí Henneberg, J. (1992). Pestalozzi y la enseñanza de la Geografía en el cantón de Vaud durante el siglo XIX. *Revista de geografía*, vol. XXVI, 35-43.
- Montero Vallejo, M. (2003). *El Madrid Medieval*. Madrid: La Librería.
- Muntañola, J. (1990). La ciudad educadora desde la arquitectura. En S. Morell, *La ciudad educadora* (págs. 83-89). Barcelona: Ajuntamet de Barcelona.
- Ochaíta, E. (1983). Teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de Psicología* nº 14, 93-108.
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (1990). La ciudad y el desarrollo moral y cívico. En S. Morell, *La ciudad educadora* (págs. 185-196). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Reda, E. J. (2008). *Ciencias Sociales 2º E.S.O. Geografía e Historia*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez, C. (2012). *Ciencias Sociales 2º E.S.O Geografía e Historia*. Madrid: Editex.
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología experiencial*, 89-102.
- Sureda, J. (1990). Programas, medios y recursos didácticos del entorno urbano. En S. Morell, *La ciudad educadora* (págs. 245-253). Barcelona: Ayuntamiendo de Barcelona.
- Trianes, M. V., & Gallardo, J. A. (1998). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Xavier, F. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, & P. Moreno, *El Patrimonio y la didácticas de las Ciencias sociales*. (págs. 455-466). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

## Documentos oficiales del Estado:

España. Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

España. Ley Orgánica 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 29 de mayo de 2007, núm. 126. Recuperado de: [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/curriculo\\_secundaria\\_madrid.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_secundaria_madrid.pdf)

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)

España. Ley Orgánica 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 20 de mayo de 2015, núm. 118. Recuperado de: [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)

## Webgrafía

Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 26 de mayo de 2016. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=9NXUyRH>

Diccionario Real Academia de la Lengua Española. Consultado el 30 de mayo de 2016. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=patrimonio>

Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza. Consultado el 31 de mayo de 2016. Recuperado de <http://www.fundacionginer.org/historia.htm>

Imágenes del viejo Madrid. Consultado el 4 de junio de 2016. Recuperado de <http://www.viejo-madrid.es/paginas/coleccion3.html>

Learning Outside the Classroom Manifesto. Consultado el 29 de mayo de 2016. Recuperado de <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf>

Madrid Antiguo. Consultado el 4 de julio de 2016. Recuperado de <http://www.madridantiguo.org/index.html>

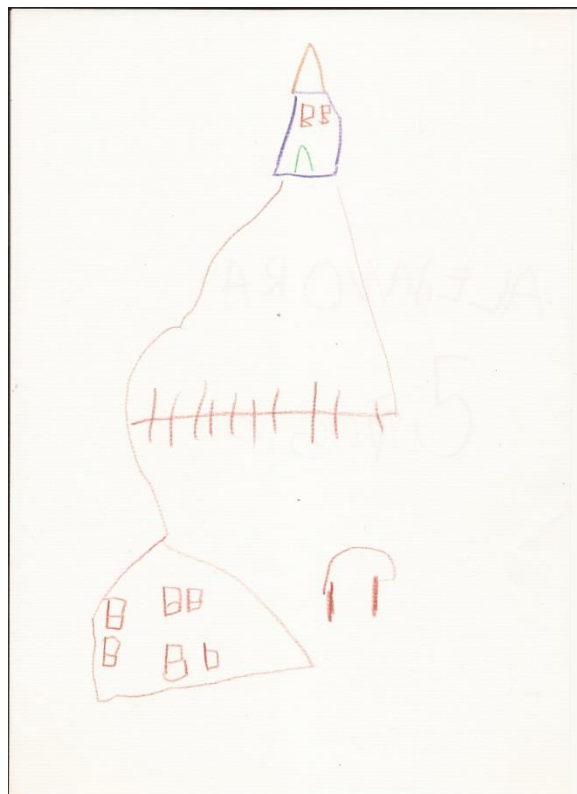
Madrid Histórico. Consultado el 4 de junio de 2016. Recuperado de <http://www.madridhistorico.com/>

Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa. Consultado 25 de mayo de 2016. Recuperado de <http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya040.pdf>

UNESCO: Teaching and learning for a sustainable future. Consultado el 27 de mayo de 2016  
Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_d/mod26.html](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod26.html)

## 6. Anexos.

### *Anexo I*

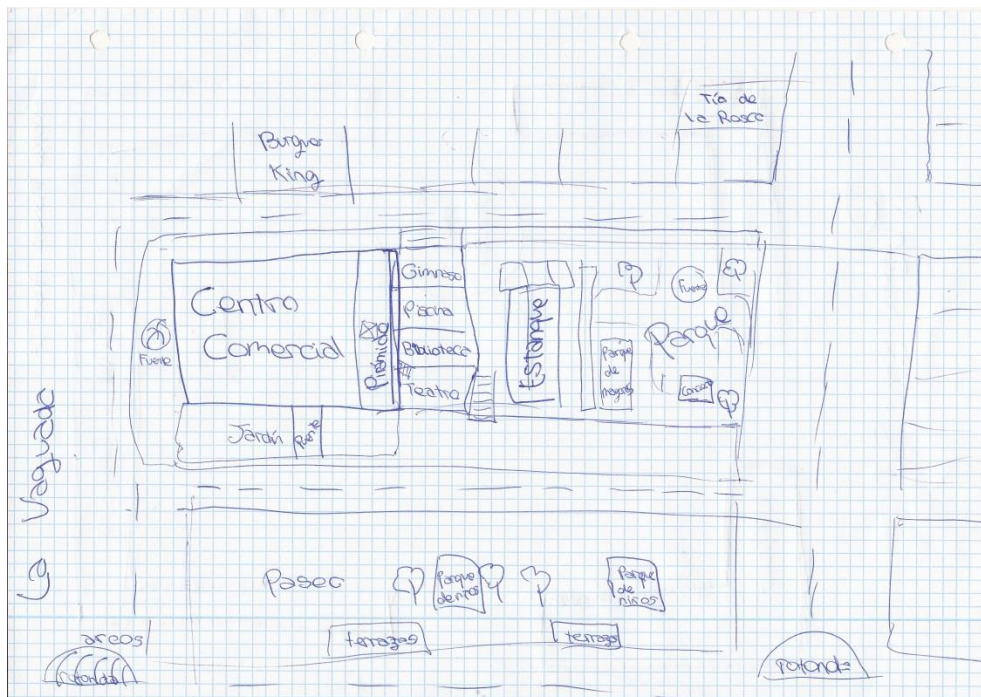


Ejemplo de mapa de una niña de 5 años. Se representa el recorrido de su casa al colegio.

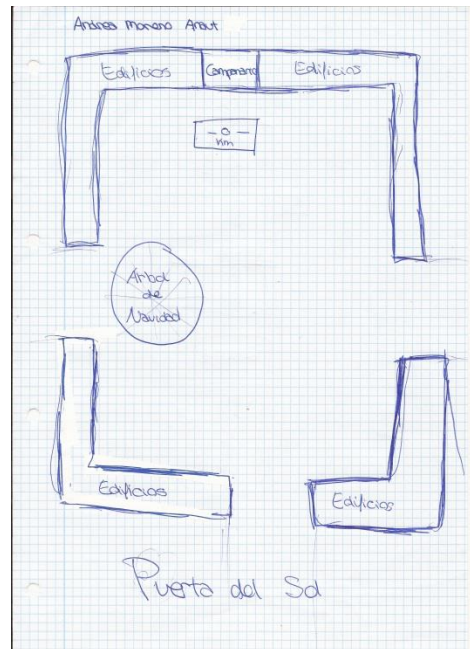
## Anexo II

Ejemplo de mapa de una niña de 11 años. Representa la zona de la Vaguada. Llama la atención la representación de los columpios.

### Anexo III



Ejemplo de mapa de la zona de la Vaguada realizado por una alumna de 2º de la E.S.O -13 años-. En la imagen de abajo podemos ver la realización del plano de la Puerta del Sol llevado a cabo por la misma alumna. Llama la atención la falta de detallismo en comparación con el plano anterior.



#### Anexo IV. Comentario de mapas.

Al objeto de conocer cómo los alumnos interpretan el espacio así como para saber con qué regularidad acuden al centro de su ciudad y cómo la viven o cómo la usan, se realizó una actividad con los alumnos de prácticas que consistía en que dibujasen la Puerta del Sol y la zona de La Vaguada -zona en la que todos los alumnos han estado- para saber cómo lo veían ellos. Se deja ver en sus dibujos que los alumnos de estas edades viven en su barrio como si de un pueblo se tratase. En el trabajo solo ofrecemos un ejemplo (**ver anexo III**), si bien en la defensa se les presentarán los 81 mapas realizados. En los cuestionarios que realizamos y que comentaremos posteriormente, se les preguntó por la frecuencia con que iban al centro de Madrid. 49 de los 81 alumnos encuestados reconoció no ir con frecuencia al centro de la ciudad, pues solo acuden en épocas señaladas como la Navidad. Asimismo, los alumnos que van con más frecuencia (32 alumnos) reconocen ir de compras o a dar un paseo. Esto queda reflejado en los mapas de vista aérea que mandamos que hiciesen. Muchos de ellos lograban localizar la tienda Apple, McDonald's, El Corte Inglés, así como el edificio de la Casa de Correos y la pastelería La Mallorquina. Una minoría localizaba correctamente las calles y los nombres de las mismas, el Oso y el Madroño, así como los lugares a donde iban a parar dichas calles: Plaza Mayor, Ópera, Gran Vía, etc. Por lo tanto, podemos deducir que el uso que le dan los alumnos

al centro de Madrid es que van de paso hacia un lugar concreto donde consumir algo o es simplemente un lugar lúdico donde es fácil quedar con gente de otros barrios. No reparan en las estatuas ni en las calles ni en los edificios ni en las placas. Asimismo, les propusimos dibujar también la zona del centro comercial de La Vaguada, zona en la que se encuentra el colegio de prácticas y la vivienda de los alumnos. En este caso sí que podemos ver cómo conocen con todo detalle las tiendas, los lugares de ocio, etc. Como vemos, la representación de esta zona en concreto es mucho más rica, pero, como es lógico pensar, responde a las necesidades de los alumnos de esta edad. Es decir: representan las zonas que usan con más frecuencia, los lugares donde quedan con el resto de sus compañeros y obvian aquellos lugares que ya no tienen importancia en sus vidas. Pongo como ejemplo la representación del mapa de una niña de 11 años que se encuentra en el curso de 6º de primaria (**ver anexo II**). La zona a representar es la misma que la de los alumnos de 2º de la E.S.O, pero, aunque se trata de una imagen muy real de cómo es este espacio, la niña de 11 años dibuja algo que ninguno del resto de alumnos hizo: unos columpios. Por la sencilla razón de que ella aún hace uso de los columpios. Esta niña no dibujó la Puerta de Sol porque aseguró no haber ido nunca. Por lo tanto, nos encontramos con el mismo problema que con los alumnos de 2º de la E.S.O: los alumnos saben muy poco del germen de su ciudad.

#### **Anexo V. Comentario de cuestionarios.**

Para fundamentar aún más nuestra propuesta, en el período de prácticas realizamos un cuestionario sobre los conocimientos que los alumnos tenían sobre qué es una ciudad -ya que quedaría inserto como vimos en el segundo epígrafe en dicho tema- y si conocían el origen de su ciudad: Madrid u otros edificios importantes del casco antiguo. Este cuestionario fue repartido a todos los alumnos de 2º de E.S.O antes de comenzar la unidad didáctica relacionada con este tema: el espacio urbano. Aunque en el anexo (**Anexo VI**) solo se presentan dos ejemplos, se les proporcionará en el momento de la exposición todos los cuestionarios a fin de que comprueben los conocimientos de que disponía este alumnado. Si bien es cierto que la mayoría de ellos sabía definir el concepto de ciudad, los problemas o los déficits de conocimiento los encontramos al formular la segunda pregunta “*¿Sabes cuál es el origen de la ciudad de Madrid? Si es así, explícalo brevemente*”. De un total de 81 alumnos que fueron preguntados, sólo 7 de ellos conocían o parecían saber el origen musulmán de la ciudad en la que viven. Además, se les preguntó si les interesaría conocer su origen -en caso de que no lo supieran- y por qué consideraban importante saberlo. A esta pregunta 66 alumnos respondieron afirmativamente, explicando, en su gran mayoría que les gustaría saberlo “porque es cultura general”. Otros argumentos que daban son: “porque es mi ciudad”, “me parece interesante”, “por curiosidad” “para conocer nuestro pasado”, “para saber de dónde venimos”. Del total de los alumnos, 9 de ellos afirmó no querer o no interesarle conocer el origen de su ciudad. Algunos de estos 9 contestaron con un simple no. La nota casi cómica la puso una alumna que escribió: “No, puedo vivir tranquila sin saberlo”. Por último, 6 de los 81 alumnos no contestaron a dicha pregunta.

Como podemos ver, hay interés por parte de los alumnos por conocer el origen de su ciudad y el porqué de sus monumentos. De hecho, durante nuestra estancia en las prácticas, y al estar impartiendo el tema de la ciudad, -en concreto: la ciudad medieval musulmana-, y al hablarles de Madrid y de alguna de sus curiosidades y restos de esta etapa, los alumnos se encontraban entusiasmados, haciendo preguntas sobre la localización, por ejemplo, de las murallas medievales.

Ligado a esto, cabe resaltar que en el cuestionario también se les preguntó si habían realizado algún recorrido por el centro de Madrid con el instituto a fin de conocer la ciudad. 71 alumnos reconocieron haber realizado en el curso anterior -1º de E.S.O- una excursión por el centro de Madrid, pero muchos de ellos consideraron que “fue aburrida” y que no se enteraron de mucho. Esta excursión fue realizada por parte del departamento de Lengua y Literatura para, posteriormente escribir una redacción. La excursión se llevó a cabo mediante el City-Tour: un autobús turístico. Como vemos, y como las respuestas a los cuestionarios dejan ver, dicha excursión no logró motivar a los alumnos en general, como tampoco hizo que la mayoría supiera al menos citar tres edificios o monumentos importantes del casco antiguo de la ciudad. Ya mencionamos anteriormente que los alumnos no sabían a qué nos referimos con “casco antiguo”. Algunos alumnos respondieron a esta cuestión con “Las cuatro torres” “Las torres Kío” “El Santiago Bernabéu” o “El Museo del Prado”, aunque una mayoría sí supo identificar la Plaza Mayor, el Palacio Real o la Catedral de la Almudena como edificios importantes de la ciudad. Como se puede ver, se hace necesaria la realización de una excursión que haga a los alumnos partícipes en la construcción de su conocimiento, pues parece que subirlos a un autobús no es la mejor manera de que conozcan su ciudad. Al mismo tiempo, es necesario que vean la interdisciplinariedad de las asignaturas que cursan, ya que muchos de ellos piensan que, al haber sido realizada la excursión de manos del departamento de Lengua y Literatura, nada tiene que ver con las Ciencias Sociales.

También quisiéramos mencionar que en el último día de prácticas se llevó a cabo una excursión por el Madrid medieval con dichos alumnos. Una excursión al uso: con un guía contratado y con un recorrido de unas dos horas por los edificios más importantes del Madrid medieval. Si bien no pudimos realizarles un cuestionario final para ver qué habían aprendido de este recorrido, sí pudimos ver durante la salida la desidia y el aburrimiento de los alumnos. Es una razón más para repensar cómo se realizan las salidas escolares y para qué, pues en este caso no había un fin o un trabajo que motivase a los alumnos para estar atentos.

**Anexo VI. Ejemplo de los cuestionarios realizados a dos alumnos de 2º de E.S.O.**

Fecha: 28-04-16

Sexo: (M) H

1. Define el concepto de ciudad.

Conjunto de población que es mayor a 6 de un pueblo

2. ¿Sabes cuál es el origen de la ciudad de Madrid? Si es así explícalo brevemente en tres o cuatro líneas.

De los musulmanes

En caso de que no conozcas el origen de tu ciudad: ¿Te interesaría conocerlo? ¿Por qué consideras que es útil saberlo?

Sí ya que es importante saber la historia de donde vivimos

3. ¿Vas frecuentemente al centro de Madrid?

a. Sí, suelo ir al menos dos veces al mes.

b. No, voy solo en fechas concretas: navidad, etc.

En caso de que la respuesta sea afirmativa: ¿Dónde sueles ir? ¿Cuándo? ¿Con qué fin?

Suelo ir a la Gran Vía o por el Palacio Real a Fuencarral. Voy con el fin de aprender en ocasiones como orientarme por Madrid o para comprar cosas. También voy menos a menudo al Retiro a pasear.

4. ¿Has realizado algún recorrido por el centro de Madrid con el instituto para enseñaros la historia de la ciudad?

- a. ☒ Sí
- b. No

Si la respuesta es afirmativa: ¿En qué curso lo hiciste? ¿Con qué asignatura? ¿Qué te enseñaron?

En 1º de ESO. No fuimos con ninguna asignatura, pasamos desde primera hora de la mañana hasta que finalizan las clases en una ruta por Madrid en un autobús turístico y nos enseñaron la historia de ciertos monumentos.

5. ¿Qué edificios consideras que son los más importantes del casco antiguo de Madrid? Enumera al menos tres:

- a. Puerta del Sol
- b. La Giralda
- c. Catedral de la Almudena

Si has visitado alguno de ellos escríbelo a continuación y dime con quién lo visitaste.

Los he visitado acompañada de mi familia y amigos

Fecha: 28.01.16

Sexo: ☒ M ☐ H

1. Define el concepto de ciudad.

Un lugar grande en el que vive mucha gente y que tiene ciertos recursos para que pueda ser una ciudad, como una comisaría, un hospital etc.

2. ¿Sabes cuál es el origen de la ciudad de Madrid? Si es así explícalo brevemente en tres o cuatro líneas.

No.

En caso de que no conozcas el origen de tu ciudad: ¿Te interesaría conocerlo? ¿Por qué consideras que es útil saberlo?

Si porque yo creo que deberíamos saber que es el origen de la ciudad en la que vivimos

3. ¿Vas frecuentemente al centro de Madrid?

☒ a. Sí, suelo ir al menos dos veces al mes.

b. No, voy solo en fechas concretas: navidad, etc.

En caso de que la respuesta sea afirmativa: ¿Dónde sueles ir? ¿Cuándo? ¿Con qué fin?

Pues a la Plaza Mayor, a Sol, pues algún día con mi familia para dar un paseo o para comer y en navidades

4. ¿Has realizado algún recorrido por el centro de Madrid con el instituto para enseñaros la historia de la ciudad?

- a. Sí
- b. No

Si la respuesta es afirmativa: ¿En qué curso lo hiciste? ¿Con qué asignatura? ¿Qué te enseñaron?

Lo hicimos en 1º ESO, durante todo el día. Pues nos estuvieron hablando sobre la ciudad, etc.

5. ¿Qué edificios consideras que son los más importantes del casco antiguo de Madrid? Enumera al menos tres:

- a. Palacio Real
- b.
- c.

Si has visitado alguno de ellos escríbelo a continuación y dime con quién lo visitaste.

El Palacio Real con mi familia