

LA ENSEÑANZA DEL PAISAJE DESDE UNA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA: PROPUESTA DIDÁCTICA¹

THE TEACHING OF THE LANDSCAPE FROM A CONSTRUCTIVIST CONCEPTION: DIDACTIC PROPOSAL

Rubén Fernández Álvarez⁽¹⁾

⁽¹⁾Universidad de Salamanca (España)

E-mail: rfa@usal.es

ID. ORCID: 0000-0003-4718-4241

Recibido: 21/10/2018

Aceptado: 08/11/2018

Publicado: 13/03/2019

RESUMEN:

La enseñanza del paisaje es un proceso que puede desarrollarse desde diversas metodologías según sean las necesidades de los estudiantes y las características del paisaje en cuestión. En este caso, se propone una metodología de enseñanza basada en la concepción constructivista en la que se integren un marco normativo (Convenio Europeo del Paisaje) y uno metodológico (Landscape Character Assessment) para que, de forma autónoma, puedan construir su propio conocimiento a partir de la investigación y del intercambio de saberes entre iguales. Se trata de una propuesta didáctica dirigida a estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria que ejercerá de eje para la adquisición de algunos de los contenidos de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Didáctica del Paisaje, Concepción constructivista, Convenio Europeo del Paisaje, *Landscape Character Assessment*, Ciencias Sociales

ABSTRACT:

The teaching of landscape is a process that can be developed from different methodologies and depending on the needs of the students and the characteristics of the landscape in question. In this case, a teaching methodology based on the constructivist conception is proposed, in which a normative framework (European Landscape Convention) and methodological framework (Landscape Character Assessment) are integrated so that,

Fernández Álvarez, R. (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 15, março, 2019, 135-159. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8072

autonomously, they can build their own knowledge from research and the exchange of knowledge between equals. This is a didactic proposal aimed at students of the Grade in Primary Education. This will serve as the axis for the acquisition of some of the contents of the subject Didactic of Social Sciences.

Keywords:

Landscape didactics, Constructivist conception, European Landscape Convention, Landscape Character Assessment, Social Sciences

Introducción y objetivos

La enseñanza del paisaje es un aspecto que se acomete, de una forma u otra, durante todas las etapas educativas (Liceras, 2013) y con enfoques y metodologías muy diversas (García, 2013).

Nos encontramos ante un escenario en el que son representados los hechos geográficos (Martínez de Pisón, 2009) y en el que se desarrollan las interrelaciones entre los factores naturales y humanos y que supone una toma de contacto de la sociedad con la realidad geográfica. El paisaje que es vivido y percibido por la población puede favorecer la adquisición de un conocimiento sobre el medio, que necesita ser guiado e interpretado por el docente para que los estudiantes puedan entender las conexiones que en él se dan y, de este modo, descifrar el paisaje (Liceras, 2013). En esta línea, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje ofrece una posibilidad didáctica para abordar la enseñanza del paisaje. Los estudiantes han de construir sus propios conocimientos partiendo de sus experiencias vitales en el espacio geográfico. Para ello, a partir de un problema han de investigar, colaborar e intercambiar opiniones para tomar decisiones y elaborar una propuesta final que ponga solución a la problemática en cuestión. Se enfrentarán de forma autónoma y colaborativa al aprendizaje de los contenidos articulados por el paisaje. En este sentido, el enseñante aportará una serie de herramientas que sustentarán la base de los procesos de investigación. En el caso que nos ocupa, estas se circunscriben a un marco teórico-normativo (Convenio Europeo del Paisaje) y una propuesta de análisis integral del paisaje (Landscape Character Assessment).

Los objetivos que se persiguen con el desarrollo de esta aportación se centran en el diseño de una propuesta didáctica de

carácter constructivista orientada a la enseñanza del paisaje para estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria. Este se encuentra complementado por dos objetivos específicos: el primero de ellos es el dirigido a la incorporación del Convenio Europeo del Paisaje en el proceso de enseñanza; el segundo está encaminado a la integración de un modelo de análisis del paisaje (Landscape Character Assessment), con el fin de aunar en un mismo procedimiento didáctico para la enseñanza del paisaje la concepción constructivista, el CEP y la metodología LCA.

Metodología

El desarrollo de la presente propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del paisaje se estructura metodológicamente a partir de tres aspectos: concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, Convenio Europeo del Paisaje (CEP) y Landscape Character Assessment (LCA). La incorporación del CEP a este proceso didáctico está motivada por la relevancia que este elemento tiene sobre aquello en lo que el paisaje es su eje central (caracterización, gestión, ordenación, enseñanza, etc.). El Convenio aporta un marco normativo (Fernández, 2015; Nogué et al., 2010; Ortega, 2007; Zoido, 2004), otorga carácter legal de forma transnacional (Zoido, 2004) y proporciona unos principios básicos en torno a la educación y formación en materia de paisaje (Pedroli y Van Mansvelr, 2006). Todo ello se ve complementado con una definición integradora (Zoido, 2004) y precisa del término que nos ocupa. Esta definición que aparece reflejada del siguiente modo: “por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de los factores naturales y/o humanos” (Consejo de Europa, 2000: 2), resulta adecuada para afrontar el comienzo del proceso de enseñanza, pues en ella se explica un factor determinante para entender el paisaje, tanto los elementos naturales como los antrópicos, aparecen referenciados al mismo nivel, sin otorgar más relevancia a uno sobre el otro (Mata, 2004; Zoido, 2004).

Por su parte la metodología *Landscape Character Assessment* supone una nueva tendencia que sienta las bases del proceso de análisis del paisaje. Diseñada por Swanwick en el año

1999 en el marco de la Countryside Comision supone la definición de un sistema de análisis integral del paisaje que, al igual que el CEP, sitúa al mismo nivel a los elementos naturales y a los humanos. LCA se encuentra articulada por un total de seis etapas que tienen como objetivo la identificación del carácter del paisaje. El “carácter” es “un patrón distintivo, reconocible y consistente de elementos en el paisaje que hace que este sea diferente de otro, en lugar de mejor o peor” (Swanwick, 2002: 19). Con ello, se está buscando la conjunción de elementos que intervienen en la construcción del paisaje y como la forma de interacción entre estos determinará la diferencia de un paisaje frente a otros. Así, se está evitando adjetivar el paisaje y diferenciarlo, no por sus cualidades estéticas (Zoido, 2000), sino por su significación. La utilización de LCA en el proceso de enseñanza del paisaje proporcionará a los estudiantes un esquema de actuación para identificar los elementos y su grado de incidencia y, además, les ofrece las bases para que el tratamiento sea de la forma más objetiva posible. Igualmente, la presente metodología (LCA) es tenida en cuenta, además de por su relevancia teórico-metodológica, porque aporta una categorización de los elementos del paisaje que facilitará a los estudiantes el proceso de análisis y motivará la reactivación de sus conocimientos previos, lo que a su vez les permitirá reinterpretarlos y otorgarles un nuevo significado más profundo e interesante (Flores, 2007; García, 2011).

En último lugar, el tercero de los ejes que articulan los aspectos metodológicos es el referido a la utilización de la concepción constructivista del aprendizaje. Resulta una teoría de notable utilidad en el ámbito de la Geografía pues entre sus postulados propone el aprendizaje basado en problemas reales (García, 2010). En el caso del paisaje es necesario trabajar con la realidad, tomar como ejemplo paisajes existentes en los que sea posible identificar sus aspectos evolutivos a partir de la interrelación de los elementos integrantes para que los estudiantes puedan obtener, tras su análisis, la posible tendencia en la transformación del mismo (Liceras, 2013).

Siguiendo las aportaciones de los diferentes autores que han sido consultados con el objeto de reseñar algunas consideraciones teóricas acerca de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, se propone el siguiente esquema en el que se aplica la

metodología de Jonassen (2000) y que sirve de base estructurar la propuesta didáctica (ver figura 1).

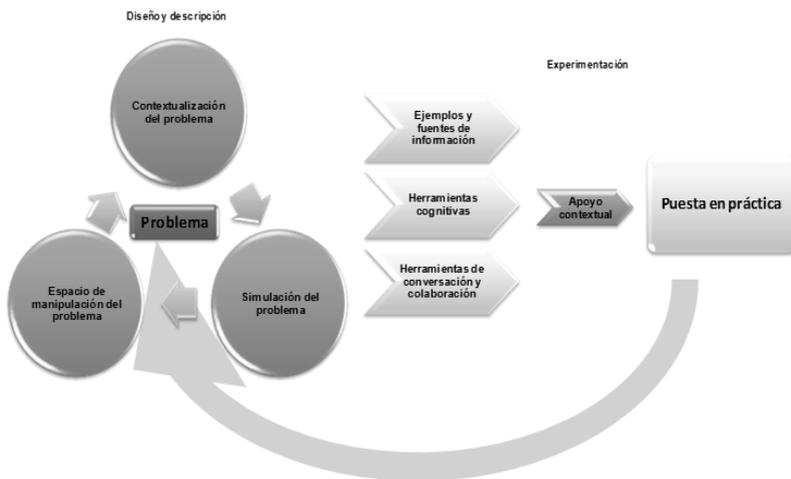


Figura 1. Esquema metodológico para el aprendizaje del paisaje en el marco de la concepción constructivista (Fuente: elaborado a partir de Jonassen, 2000)

Este esquema se encuentra articulado por dos grandes bloques: el relacionado con el diseño y descripción del problema y el relativo a la experimentación.

Bloque I. Diseño y descripción (ver figura 1): el aspecto principal de este se centra en el “problema propuesto” y a su vez se encuentra integrado por un total de tres fases. La primera es la referente a la *contextualización del problema*. En ella se exponen las principales características del conflicto que los estudiantes han de resolver. En segundo lugar, nos encontramos con la fase relativa a la *simulación del problema*. Es el momento en el que se desarrolla el problema para apreciar las magnitudes o consecuencias que puede tener. La tercera de las fases es la que tiene que ver con el espacio de *manipulación del problema*. En este caso se deben definir las herramientas que han de utilizar para llegar a buen puerto.

Fernández Álvarez, R. (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 15, março, 2019, 135-159. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8072

Bloque II. Experimentación (ver figura 1): ya con el problema identificado, definido y caracterizado es el momento de poner en marcha aquellos aspectos relacionados con la experimentación. Se han de utilizar instrumentos que nos permitan definir un modelo de actuación. En este sentido encontramos este segundo bloque estructurado en tres partes: información y herramientas; apoyo contextual; puesta en práctica. El sub-bloque *información y herramientas* está, a su vez, articulado por tres elementos: **ejemplos y fuentes de información** (los estudiantes han de trabajar con ejemplos acerca de la problemática a tratar, así como realizar búsquedas exhaustivas de información y fuentes que les permitan profundizar en la temática. Con ello se consigue, tanto reforzar la memoria como mejorar la capacidad para analizar diferentes situaciones (Flores, 2007) con el objetivo de obtener las causas y las consecuencias que le han afectado), **herramientas cognitivas** (nos encontramos en la fase que Jonassen (2000) identifica con la elaboración del conocimiento. En ella los estudiantes han de utilizar instrumentos y herramientas que les facilitan la comprensión a través de la representación del problema o de partes de este) y **herramientas de conversación y de colaboración** donde se crearán los canales de conversación para que se desarrollen actitudes de colaboración y de transferencia de conocimientos (aprendizaje entre iguales).

Por su parte el subbloque denominado *apoyo contextual* es el centrado en las ayudas y orientaciones que proporciona el docente, el resto de compañeros y los agentes externos al centro escolar. Este proceso colaborativo, aunque aparece incardinado en el segundo bloque, sería aconsejable ponerlo en marcha desde el comienzo de la actividad, pues resulta fundamental para la adecuada consecución del intercambio de información (Coll, et al., 2006; Baltodano, 2016) entre los estudiantes y entre estos y el docente.

El siguiente de los pasos es el que se centra en la *puesta en marcha*. Es el momento de llevar a cabo el modelo desarrollado para comprobar su fiabilidad y si con él se consiguen los objetivos fijados en un primer momento. A este respecto, si de la prueba no se obtienen los resultados pretendidos sería necesario volver hacia atrás para identificar errores y realizar las adaptaciones necesarias.

El Convenio Europeo del Paisaje y Landscape Character Assessment.

Puesto en marcha en el año 2000 en el seno del Consejo de Europa, el Convenio Europeo del Paisaje (CEP) no entrará en vigor hasta el año 2004 (en España no se ratifica hasta marzo de 2008). Se trata de un marco normativo de carácter legal que posibilita que el paisaje posea carácter jurídico de forma internacional (Nogué, et al. 2010; Ortega, 2007). Se convierte, de este modo, en el documento de referencia para el tratamiento del paisaje (Zoido, 2004) pues aporta las líneas básicas para que los países firmantes gestionen, ordenen y formen en esta materia. Todo ello siempre teniendo en cuenta las particularidades e individualidades de cada uno de ellos (Mata, 2006). Además de situar al mismo nivel a los elementos naturales y antrópicos en la configuración del paisaje (Mata, 2004; Zoido, 2004), el CEP destaca por su propuesta por analizar el paisaje desde lo general a lo particular (Nogué, 2006), sin diferenciar entre sus elementos y por obtener el carácter del paisaje; es decir, por identificar la conjunción de elementos y dinámicas que hacen que un paisaje sea diferente al circundante (Fernández, 2015). Igualmente, el CEP apuesta por una línea de gestión en la que el paisaje no sea catalogado por sus características estéticas, sino que se haga por todas sus dimensiones (Nogué, 2006; Ortega, 2009; Zoido, 2000). Se ha de considerar, en todo el proceso de tratamiento paisajístico, lo que este supone para la población como seña de identidad o de arraigo y como herencia histórica y cultural (Zoido, 2000). El CEP considera que el paisaje ha de ser definido, caracterizado, gestionado y ordenado siguiendo las aportaciones de la ciudadanía y fomentando su participación durante todo el proceso (Fernández, 2015; Mata, 2006; Zoido, 2000;). Para ello, dedica su artículo sexto a las medidas encaminadas a la formación y educación en materia paisajística. Se considera que los habitantes que están formados y son incluidos en el proceso de toma de decisiones aportan, además de sus conocimientos, un esfuerzo complementario en la protección del paisaje (Fernández, 2015) y en la concienciación en sentido ambiental y cultural (Liceras, 2013).

Por todo ello, el Convenio Europeo del Paisaje, además de convertirse en un marco normativo de referencia, es un instrumento que integra entre sus postulados todas las fases relativas al

tratamiento del paisaje, desde su definición hasta la protección, pasando por la educación y la gestión.

Landscape Character Assessment (LCA) es un método definido para el análisis integral del paisaje (Zotano y Riesco, 2010) que se centra, para ello, en la obtención del carácter de este (Swanwick, 2004). Del mismo modo, la metodología LCA apuesta por destacar el dinamismo del paisaje (Zotano y Riesco, 2010), aportando entre sus resultados la posible evolución del paisaje que ha sido sometido a análisis. Ajustándose a los postulados del CEP, LCA también toma en consideración al mismo nivel a los elementos naturales y antrópicos, tanto en la configuración como en el dinamismo (Mata, 2006). Nos encontramos ante un método definido para estudiar el paisaje en todos sus niveles, con independencia de sus cualidades (Hurni, 2004), es decir, proporciona las pautas para evaluar el paisaje. Se trata de una metodología de carácter abierto que posibilita al investigador su aplicación en función de sus necesidades y de las características del paisaje. De este modo, nos encontramos ante una línea de acción que facilita el modelo de análisis pero que otorga libertad para su aplicación, condicionándose esta libertad al tipo de estudio, a las necesidades del investigador y al paisaje en cuestión.

La concepción constructivista del aprendizaje en la enseñanza del paisaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje se encuentra marcado por el carácter subjetivo que cada individuo imprime a las descripciones que realiza sobre un determinado paisaje (García, 2013; Licerias, 2003; Martínez de Pisón, 2009; Ortega, 2000). Estas descripciones están definidas, en gran medida, por las vivencias previas que se han desarrollado en el territorio en cuestión y por los recuerdos que surgen al visualizar paisajes concretos (García, 2011). En este sentido, aunque el análisis integral del paisaje se guía por el rigor científico en el proceso de análisis, descripción y caracterización del mismo, una parte de los procesos que integran los modelos metodológicos se encuentran regidos por la interpretación. El carácter social, cultural e identitario de algunos paisajes se ha de incluir en los procesos de evaluación (Nogué, 2006). El sentimiento que despiertan

Fernández Álvarez, R. (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 15, março, 2019, 135-159. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8072

los paisajes (positivo, negativo o neutro) es un elemento a tener muy en cuenta, tanto en los procesos de enseñanza como en los de gestión, ordenación o protección del mismo. Por ello, debido al carácter social que presenta el paisaje (Liceras, 2013; Nogué, 2006), a los vínculos culturales o de arraigo (Hernández, 2009), a las connotaciones naturalistas, etc., la concepción constructivista adquiere notable relevancia como modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje. En él se van a conjugar los conocimientos previos y las experiencias personales en esta materia junto con las orientaciones realizadas por el docente, el descubrimiento de nuevos aspectos y los intercambios de conocimientos sociales y la reinterpretación de lo que los alumnos ya saben hacia una perspectiva más objetiva basada en el conocimiento teórico que pueden descubrir. En definitiva, esta filosofía de enseñanza integrada en el proceso de aprendizaje del paisaje facilita que cada estudiante pueda construir sus propios conocimientos en esta materia en función, además de los conocimientos previos, de su percepción y de la de terceros (construcción social) que se puede potenciar desde la investigación, la discusión y el intercambio de ideas. Todo ello va a permitir una reinterpretación de los contenidos a trabajar y sobre los que los estudiantes ya tienen ideas implícitas previas (conocimientos previos y experiencias).

La visión constructivista de la enseñanza, de forma genérica, se identifica con el proceso en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias vitales junto con el apoyo docente (Coll, 1996; Coll et al, 2006; Díaz y Hernández, 2002; Garzón y Vivas, 1999; Jiménez, 2010; Solé y Coll, 1993; Soriano-Martínez y Handal-Silva, 2015). Los estudiantes serán los encargados de componer sus conocimientos, los responsables de su propio aprendizaje a partir de todo aquello que ya saben sobre la temática a tratar, bien sea adquirido por el estudio, bien adquirido por sus propias experiencias, teniendo como guía la ayuda docente que debe ir marcando aquello que, en función de las disciplinas, los estudiantes han de asimilar y aprender (Coll, 1996). Concretamente, en el caso del paisaje, los estudiantes tienen conocimientos previos que han ido adquiriendo, no solo con lo estudiado y trabajado en diferentes materias, sino con la observación (Liceras, 2003) y las vivencias previas en el espacio geográfico (García, 2013).

Se ha de destacar que la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no articula una única teoría, más bien consiste en aunar una serie de líneas que poseen como elemento común el constructivismo (Solé y Coll, 1993). En este sentido, el constructivismo parte de diferentes corrientes entre las que destacan la basada en el estudio de la mente y cuyo principal precursor es Piaget, la centrada en la construcción de conocimiento sociocultural emanada de Vigotsky y la que pone su centro de atención en la teoría de la asimilación de Ausubel (Coll, 1996). Así, las tres teorías psicológicas del aprendizaje podrían complementarse entre sí (Coll, 1996). De este marco tan diferencial de orientaciones en torno al constructivismo del aprendizaje del ser humano surge la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje en consonancia con la teoría y práctica educativa (ver figura 2) (Coll, 1996).

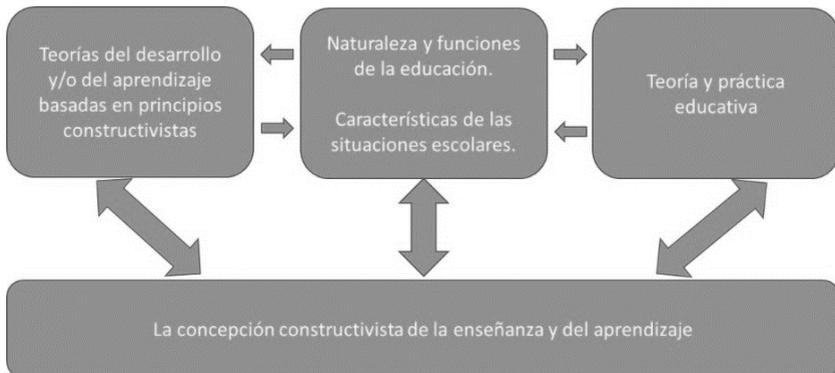


Figura 2. Relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa (Fuente: Coll, 1996: 163)

Según Coll (1996: 163) “las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje son interpeladas, son interrogadas, a partir de la problemática propia y específica de la educación escolar”. De este modo, serán los problemas propios de la educación los que se dirijan a las teorías para intentar obtener una solución. Por todo ello, a partir de la lógica constructivista y de las diferentes teorías del

desarrollo del aprendizaje humano que en ella confluyen, en menor o mayor medida, junto con la naturaleza escolar surge la concepción constructivista del aprendizaje. Desde esta, la educación escolar se entiende como un elemento de carácter social que posee intrínseca su vertiente socializadora, pues Coll (1996) considera que la construcción de conocimientos está estrechamente relacionada con la socialización. “Llegamos a ser quienes somos, cada uno con unos rasgos idiosincrásicos y diferenciales, gracias a que podemos incorporarnos a una matriz social y cultural que nos permite formar parte de un grupo humano, compartir con los otros miembros del mismo un conjunto de saberes y formas culturales” (Coll, 1996: 169). De este modo, en la concepción constructivista adquiere notable relevancia la socialización y el aprendizaje a través de las experiencias vividas con los integrantes del grupo social al que se pertenece (Vigotsky, 2011). El paisaje es el reflejo de la sociedad y, por ello, en función de la tipología social en la que se encuentre enmarcado el individuo así será su percepción del entorno. Las preocupaciones sociales pueden incidir en la interpretación paisajística (Licerias, 2003) pues nos encontramos ante un constructo sociocultural.

La tendencia constructivista parte de la premisa de que el aprendizaje es un proceso de reconstrucción en el que el estudiante genera y desarrolla estructuras conceptuales cada vez más complejas (Coll, 1996; Coll et al, 2008; Garzón y Vivas, 1999; Jonassen y Rother-Murphy, 1999) en función de sus intereses y de la problemática a la que se enfrenta y necesita resolver (Coll, 1986; Jonassen, 2000; Tivisay et al, 2009). Para Solé y Coll (1993: 16) “según la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender”. En este proceso será el educador el que aportará el eje estructural a partir de sus intervenciones y guiará la evolución del aprendizaje (Coll, et al, 2008). Facilitará la ayuda en la medida de las necesidades de los aprendices, cada estudiante ha de recibir aquel apoyo que le permita conseguir los objetivos fijados (Coll et al, 2008; Garzón y Vivas, 1999; Jiménez, 2010). Todo ello conlleva que los alumnos puedan aproximarse a los nuevos contenidos que tratan de aprender desde aquellos que ya han asimilado previamente y desde sus propias experiencias (Solé y Coll,

1993). En este sentido, el proceso de aprendizaje del paisaje ha de partir de lo básico (Liceras, 2003), de sus conocimientos más someros para, posteriormente, tejer a partir del concepto paisaje los nexos de unión que surgen entre sus elementos, identificando causas, consecuencias y evolución.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza constituye un proceso en el que los estudiantes adquieren nuevos conocimientos, no por acumulación, sino porque consiguen relacionar lo previo con lo que están asimilando, logrando desarrollar una estructura encadenada de conocimientos (Carretero, 1993; Solé y Coll, 1993; Yager, 1991; Zubiría, 2004).

De forma genérica, en el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos siguiendo las bases constructivistas se han de tener tres factores en cuenta: conocimientos previos; socialización e intercambio de conocimientos entre iguales; acción docente del profesorado (guía y orientación). Estos tres aspectos también resultan clave a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje (Martínez de Pisón, 2009; Ortega, 2000). Por ello se pretende poner en relación y en valor la concepción constructivista como modelo que permita guiar la enseñanza del paisaje.

El aprendizaje del paisaje y de los elementos que lo integran se encuentra relacionado con las vivencias previas en el territorio (Liceras, 2003; Martínez de Pisón, 2009; Ortega, 2000). La adquisición de conocimientos resultará, en gran medida, de la interpretación que el individuo realice del entorno (Lynch, 1960). La combinación entre las experiencias desarrolladas en el espacio y la apreciación humana de las mismas determina la subjetivización del paisaje (Nogué, 2006), así cada individuo aportará una visión subjetiva del mismo. En sintonía con la subjetivización en el aprendizaje del paisaje, la concepción constructivista favorecerá el intercambio de conocimientos, de interpretaciones, así como el fomento y la adquisición de valores sociales. En este sentido, no solo se enfrentarán a sus ideas sobre el territorio, sino que asimilarán todas aquellas que llegan desde los compañeros.

El paisaje: reflejo de la sociedad en el territorio. Propuesta didáctica

La actividad propuesta “El paisaje: reflejo de la sociedad en el territorio” se dirige a los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria y se centra en la identificación de la acción antrópica en el espacio geográfico a través del análisis integral del paisaje. Se toma como referencia la metodología diseñada por Swanwick (2002) en el marco de la *Contryside Agency* y *Scottish Natural Heritage* para el estudio del paisaje “*Landscape Character Assessment*” (LCA) que, a su vez, ejercerá de eje articulador en el proceso de identificación de los elementos que interactúan en el paisaje. Así, se desarrolla una actividad didáctica referida al aprendizaje de los contenidos relativos al paisaje que aparecen en el currículo de la etapa de Educación Primaria, aunando, para ello, un método de caracterización del paisaje (LCA), un marco normativo (CEP) y una metodología de tipo constructivista basada en la definición de un problema tal y como propone Jonassen (2000).

El punto de partida de la actividad radica en la definición de un problema que nos posibilite determinar la incidencia de la acción humana sobre el medio natural, la reversibilidad de estas acciones y las medidas de gestión que se deberían llevar a cabo. El paisaje es un elemento que nos permite, tras su análisis, entender parte de las interrelaciones ser humano-medio acaecidas en el espacio geográfico. Este reflejo antrópico nos proporciona mecanismos para entender la realidad social del contexto territorial desde una perspectiva espacial.

Los objetivos que rigen la presente actividad son:

- Elaborar una definición de paisaje adecuada para la etapa de Educación Primaria.
- Reflexionar críticamente sobre el papel del ser humano en la configuración del paisaje.
- Identificar y definir los elementos del paisaje (naturales y antrópicos).
- Elaborar propuestas de gestión y conservación del paisaje.
- Proponer medidas de concienciación en materia ambiental.

Así, tomando como referencia estos objetivos, los estudiantes han de diseñar una serie de medidas dirigidas a la gestión y conservación del paisaje de los espacios naturales. El punto de partida o el problema propuesto es el siguiente: *¿Cómo se regenera el paisaje de un Espacio Natural Protegido después de un incendio forestal?*

Los estudiantes serán organizados en conjuntos integrados por un total de cuatro o cinco alumnos (esta organización dependerá del número total de estudiantes, pues un número de grupos muy elevado puede hacer que se solapen las tareas que han de realizar). Se recomienda que los grupos sean constituidos al azar, evitando, de este modo, la configuración de equipos descompensados.

La primera toma de contacto con la actividad ha de ser introductoria. En ella el docente se encargará de la descripción de la misma y aportará las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan construir su conocimiento (García, 2013). Se han de identificar los objetivos, la temporalización, el seguimiento y la evaluación. Igualmente han de ser conscientes que el éxito o fracaso de la propuesta va a depender de todo el conjunto integrante de la asignatura (estudiantes y profesor) (García, 2013), pues si la colaboración y el intercambio de información no es el adecuado no se podrán completar algunas de las fases que se detallan a continuación.

La propuesta se encuentra articulada por un total de cinco fases (ver *infra*, p. 150, figura 3) siguiendo el modelo definido por Jonassen (2000) para el diseño de entornos de aprendizaje constructivistas.

Fase 1ª, *Denominación*. El comienzo de la actividad se enmarca en la toma de contacto con los contenidos que los estudiantes han de trabajar. Para ello es necesario definir dos subfases, una centrada en los conocimientos previos y la otra en la documentación teórica en la que deben circunscribir sus estudios y análisis. A modo introductorio y para incentivar y desarrollar la curiosidad de los estudiantes en la temática, la actividad comienza con el visionado de una serie de imágenes de algún paisaje en las que, por un lado, destacan los elementos naturales y en las que, por el otro, lo hacen los elementos antrópicos. Igualmente, se facilitará, mediante visores cartográficos, un conjunto de imágenes de diferentes escalas para que puedan ir realizando y aportando sus

interpretaciones. Con ello se pretende identificar la capacidad que poseen para descifrar y descomponer el paisaje según sus elementos integrantes y en función de las escalas de referencia. Ya iniciado el proceso es el momento de ejecutar la primera de las etapas de esta fase primera.

Subfase 1ªA. Está diseñada con el objeto de obtener las ideas preliminares de los estudiantes acerca de la temática a tratar. En el paso que nos ocupa se identificarán sus conocimientos en torno al concepto paisaje, sobre sus elementos, sobre los Espacios Naturales Protegidos y los incendios forestales. En este sentido, uno de los procedimientos que fomentan la intervención en el aula es la técnica *Brainstorming* (Legaz et al, 2017). A partir de las propuestas expuestas por los estudiantes en torno a los cuatro ejes se realizará una primera base de datos de respuestas para, posteriormente, seleccionar por consenso aquellas que nos permitan aportar definiciones conjuntas.

Por su parte, en segundo lugar (subfase 1ªB) una vez obtenidas las ideas previas se presentarán dos documentos para facilitar a los estudiantes una metodología de análisis del paisaje y un marco legal de carácter transnacional en cuanto al tratamiento de este elemento. Así, *Landscape Character Assessment* y *Convenio Europeo del Paisaje* les permitirán trabajar los contenidos relativos al paisaje y sus características, pues la suma de ambos ofrece una definición del término paisaje y una estructuración de este en función de los elementos que se han de analizar. Se trata de dos documentos que han de utilizar a modo de referencia para guiar sus investigaciones y orientar los aspectos relacionados con la búsqueda de información. El primer acercamiento a estos materiales se hace para el conjunto de los grupos y una vez realizado ellos expondrán las posibilidades que interpretan que les pueden ofrecer, tanto LCA como el CEP.

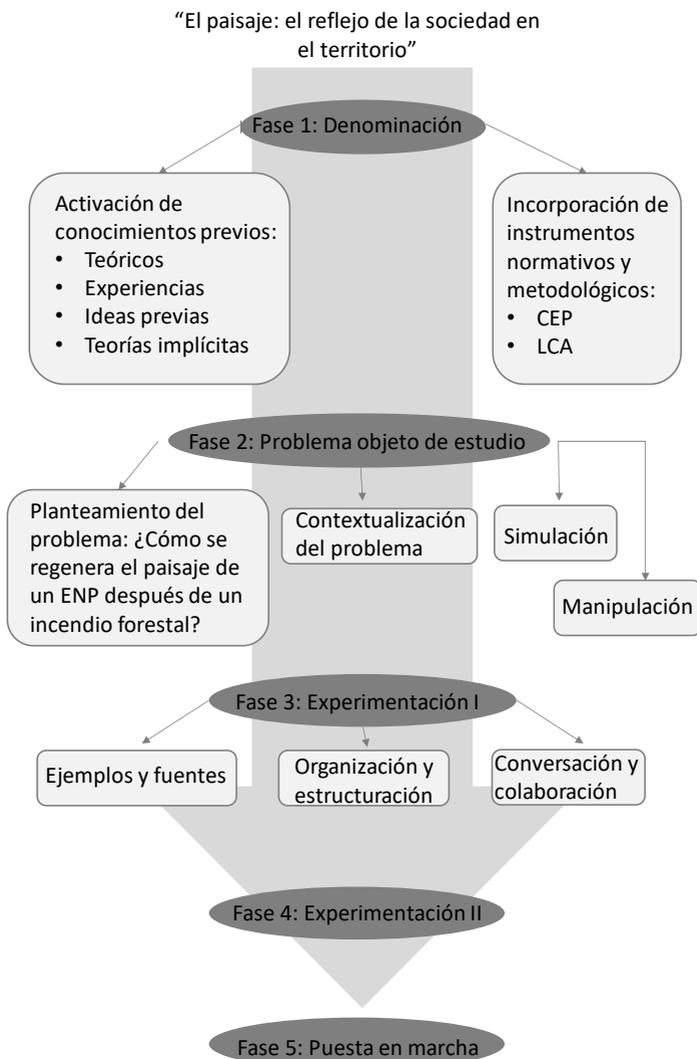


Figura 3. Fases de la propuesta didáctica. Fuente: elaborado a partir de Jonassen (2000)

Fernández Álvarez, R. (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 15, março, 2019, 135-159. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8072

Finalizada esta primera etapa (fase 1ª) los estudiantes estarán en disposición de ofrecer una definición precisa del término paisaje basada en la aportada por el CEP y que el conjunto del aula adaptará a un nivel adecuado para la etapa de Educación Primaria. Igualmente, habrán adquirido las capacidades que les permitan diferenciar y caracterizar algunos de los elementos que integran el paisaje.

Fase 2ª, *el problema objeto de estudio*. Esta segunda fase se encuentra estructurada por un total de cuatro subfases todas ellas relacionadas con el problema de estudio. En primer lugar (subfase 2ªA), se ha de plantear la problemática a los estudiantes. En el caso que nos ocupa a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo se recupera el paisaje de un Espacio Natural Protegido después de un incendio forestal? Con esta se está dirigiendo la acción hacia los tres elementos que articulan la tarea: paisaje, incendio forestal y Espacio Natural Protegido. Desde este subapartado debería surgir un nuevo problema centrado en la definición y caracterización de Espacio Natural Protegido (ENP). En este sentido deben identificar qué es un ENP, cómo se caracterizan y categorizan y mediante que elemento se declaran (resulta recomendable facilitar el acceso a la Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad).

A continuación, en la siguiente subfase (2ªB) se ha de contextualizar el problema explicando qué puede suponer un incendio forestal para el paisaje, para el medio ambiente y para la población residente de forma directa y para el conjunto de la sociedad de forma indirecta. Todo ello se llevará a cabo a partir de la selección de información gráfica y audiovisual (imágenes, noticias de prensa, vídeos, entrevistas a afectados, etc.). Este material ha de ser del mayor impacto visual posible con el objeto de fomentar el interés en la temática y despertar la curiosidad. En este momento la tarea del profesor radica en la extracción de aspectos puntuales de todo el material utilizado en el aula para definir el marco espacial y sociocultural de referencia: contextualización territorial, social, ambiental, etc. de aquellas noticias o estudios que se han utilizado.

Una vez contextualizado el problema, el siguiente apartado se centra en la simulación de este (fase 2ªC). En este sentido, se ha de proceder a la representación del problema mediante técnicas de realidad virtual, realidad aumentada, etc. en la que se pongan de

manifiesto tres situaciones temporales diferenciadas (estado previo al incendio, durante y posterior) para que los estudiantes puedan apreciar la envergadura del fenómeno y las consecuencias.

Por su parte, en la fase 2ªD denominada por Jonassen (2000) *el espacio de manipulación del problema* se precisa que los alumnos tomen contacto con un área natural que se haya visto sometida a un proceso incendiario. El tratamiento de este subapartado puede desarrollarse de dos formas complementarias: mediante el visionado a través de un visor cartográfico y mediante una jornada de trabajo de campo.

Fase 3ª, *experimentación I*. Esta se desarrolla con el objeto de que los estudiantes se enfrenten al proceso de elaboración de un modelo o propuesta que permita dar respuesta al problema planteado. Para ello, de acuerdo con el esquema de Jonassen (2000) este apartado será estructurado en tres secuencias: ejemplos y fuentes; elaboración de conocimiento; herramientas de conversación y colaboración. Estas secuencias, aunque serán expuestas de forma individualizada, se encuentran notablemente relacionadas, pues las unas son complemento de las otras.

Subfase 3ªA, *ejemplos y fuentes*. Es recomendable incorporar ejemplos sobre situaciones semejantes que permitan a los estudiantes tener un punto de partida real (Jonassen, 2000) y que ya haya sido puesto en marcha. Con ello, se persigue fijar en ellos situaciones precedentes que les puedan servir de ayuda a la hora de desarrollar sus propios modelos. Shank (1990) determina que los conocimientos previos sobre situaciones similares a las que se ha de enfrentar el estudiante ayudan a diseñar estrategias mentales que les permiten afrontar los problemas. En este sentido, ellos serán los encargados de buscar los ejemplos y de exponerlos para el resto de los compañeros. Así, será el conjunto, tras la puesta en común y la reflexión, el encargado de seleccionar cuáles de los ejemplos son tomados cómo válidos y útiles para diseñar su propio modelo o estrategia de actuación. El uso de estos ejemplos va a intervenir en la comprensión de la magnitud del problema, así como en los posibles inconvenientes o ventajas de la aplicación de unas técnicas u otras. Además de los ejemplos, los estudiantes deberán determinar qué tipo de información será necesaria para poner en marcha las estrategias que le permitan solucionar el problema. Como elemento integrante de

este subapartado (3ªA) será necesario que, también, determinen que bases de datos pueden ser de utilidad para adquirir información acerca de la temática y del contexto territorial a tratar (serán elegidas por el conjunto). De este modo, siguiendo la distribución de elementos que realiza la metodología LCA deberán obtener información estadística para poder analizar cuantitativamente los elementos que integran el paisaje: superficie incendiada, orografía, hidrología, clima, vegetación, fauna, superficie municipal, variables demográficas, tipología de los núcleos de población, entramado parcelario, vías de comunicación, etc. En este momento para que dispongan de las herramientas que les permitan desarrollar un análisis inicial de los fenómenos físicos del territorio, se proporcionará una relación de visores cartográficos que permitan modelización 3D.

Con los ejemplos que formarán la base del conocimiento y determinada la información necesaria, es el momento de iniciar la subfase 3ªB, elaboración del conocimiento. En ella se dará a los estudiantes una serie de herramientas que les facilitará el proceso de organización, estructuración y visualización del trabajo (Wilson, 1996). Para conocer el contexto territorial en el que se enmarca el problema es necesario visualizarlo de la forma más fidedigna posible. En este sentido, los visores cartográficos se convertirán en la herramienta fundamental (si fuera posible realizar continuas salidas de campo, este sería el mejor de los métodos). Con ellos, se pueden identificar los principales rasgos del relieve, coberturas vegetales, usos del suelo, realizar las primeras apreciaciones sobre las características climáticas en función de la vegetación, identificar la tipología de los sistemas de poblamiento, las vías de comunicación, el sistema parcelario, etc. El uso del visor cartográfico aporta una visión general de las características geográficas del territorio objeto de estudio que, a la postre, son elementos integrantes del paisaje.

Ya realizada la base de datos y analizado visualmente el área en cuestión (paisaje y características) se estará en disposición, con referencia a la metodología LCA, de elaborar un mapa conceptual del término paisaje y realizar una diferenciación de los elementos que lo integran y de las características básicas de estos.

La última de las subfases, 3ªC, es la denominada herramientas de conversación y colaboración y se desarrolla con el objeto de fomentar la colaboración y el intercambio entre estudiantes

(Jonassen, 2000). Se crea un marco para el intercambio de la información recopilada y de los principales resultados obtenidos. Así se pretenden diseñar estructuras de conocimientos comunes (Jonassen, 2000) para aportar soluciones conjuntas al problema. No se pretende que diseñen tantas soluciones como grupos de trabajo conformados haya, más bien se ha de motivar el desarrollo de una única respuesta que sea común, consensuada y elaborada tras la implicación y reflexión de todos los estudiantes. La colaboración entre ellos se puede llevar a cabo de dos formas: mediante el intercambio de conocimientos en primera persona o a través de un apoyo o medio digital (mensajería instantánea). Lo aconsejable es que puedan ponerse en uso ambos modelos en función de las necesidades de los estudiantes. Fomentar la colaboración no solo permite incrementar el rendimiento, también favorece la asimilación de valores de respeto y socialización (Boltodano, 2016; Navarro-Pérez, et al, 2015).

Fase 4ª, *experimentación II*. Esta se lleva a cabo con el objeto de desarrollar medidas de apoyo contextual. Con ello se pretende que las propuestas realizadas por los estudiantes tengan presente, al menos, las características básicas del contexto territorial en el que se va a aplicar. Se han de tener en cuenta los factores físicos, pues el marco territorial de referencia es un Espacio Natural Protegido, pero también los sociales y culturales para, de este modo, no contravenir aquellos aspectos que para la población sean más significativos.

Fase 5ª, *puesta en marcha*. En último lugar, ya con todas las fases dispuestas, es el momento de poner en marcha la propuesta desarrollada y proponer una respuesta justificada y razonada al problema que se ha expuesto. Ello se ha de llevar a cabo mediante una ficha técnica o memoria en la que se explique y justifiquen los pasos a seguir. Esta fase puede aportar una respuesta definitiva o, por el contrario, ofrecer un modelo que por determinados motivos no sea válido. Si así fuera, mediante la colaboración y puesta en común se han de analizar aquellos aspectos fallidos para solventarlos y proceder a la elaboración de un nuevo modelo.

Discusión

El proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje puede desarrollarse desde diversas metodologías en función de las

características de los alumnos, de sus necesidades y del tipo de paisaje. En este caso, se ha planteado una propuesta didáctica que se incardina en el marco de la concepción constructivista.

Se han integrado en un mismo modelo tres aspectos notablemente diferenciados (CEP, LCA y concepción constructivista) que sirven de base para que los estudiantes puedan adquirir contenidos a través del estudio y el análisis del paisaje. Ellos son los responsables de construir su propio conocimiento, bajo las orientaciones del profesor, a través de la investigación, la reflexión y el intercambio de ideas y experiencias entre iguales. El desarrollo de esta propuesta didáctica no se centra solo en el paisaje, sino que la metodología de aplicación hace que se trabajen valores de respeto, tanto de carácter social como ambiental.

A partir de la introducción de estos dos aspectos, Landscape Character Assessment y Convenio Europeo del Paisaje, se incorpora en la formación de maestros elementos normativos y de análisis en el ámbito paisajístico que incrementarán sus conocimientos en este sentido. Del mismo modo, comprender métodos específicos de análisis del paisaje les aportarán habilidades y destrezas que podrán aplicar de forma transversal para acometer el estudio de la realidad geográfica. Con ello, esta aportación en forma de propuesta didáctica puede contribuir con un nuevo modelo al amplio abanico que configura la didáctica del paisaje y, por lo tanto, la didáctica de la geografía.

En la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales es frecuente que, especialmente en la parte relativa a la geografía, el paisaje ejerza de eje que permita relacionar los contenidos que se han de trabajar (naturales y antrópicos). Desde la propuesta “El paisaje: el reflejo de la sociedad en el territorio” se ofrece un proceso de actuación para la enseñanza, no solo del paisaje, sino de los elementos que lo integran, de las interrelaciones entre estos y de la dinámica evolutiva del conjunto. Con ella, se persigue que los estudiantes realicen un ejercicio crítico de reflexión sobre la incidencia del ser humano sobre el territorio y el reflejo de esta a través del paisaje.

Referencias

Baltodano, M. (2016). Promoción del trabajo colaborativo mediante la integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar. *Innovaciones Educativas*, 18(25), 65-75.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.

Coll, C. (1986). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Revista de Educación*, 279, 9-23.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.

Coll, C.; Mauri, T.; Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 29-39.

Coll, C.; Onrubia, J.; Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.

Consejo de Europa (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Florencia: Council of Europe, Cultural Heritage, Landscape and Spatial Planning Division.

Díaz, F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: Editorial Mc Graw Hill.

Fernández, R. (2015). La aplicación de Landscape Character Assessment a los espacios de montaña media: el paisaje del macizo de Las Villuercas. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, vol. XLVII, 185, 499-518.

Flores, L.E. (2007). Los conocimientos previos en la alfabetización inicial. *Revista electrónica Educare*, 11(2), 143-155.

García, A. (2010). Aplicación didáctica del aprendizaje basado en problemas al análisis geográfico. *Revista de Didácticas Específicas*, 2, 43-60.

García, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y dinámico. *Revista Didácticas Específicas*, 4,1-19.

García, A. (2013). Un enfoque innovador en didáctica del paisaje: escenario y secuencia geográfica. En de Miguel, de Lázaro y Marrón *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, pp. 257-277.

Garzón, C.; Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Educere, Arbitrada*, año 3, 5, 1-5.

Hernández, M. (2009). El paisaje como seña de identidad territorial: valorización social y factor de desarrollo, ¿utopía o realidad? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 49, 169-183.

Fernández Álvarez, R. (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 15, março, 2019, 135-159. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8072

Hurni, L. (2004). Is Landscape Character Assessment the work of public policy? En VVAA, *De la connaissance des paysages à l'action paysagère*. Bourdaux: Cemagref y Ministère Ecologie Développement Durable.

Jiménez, F. (2010). Mapas conceptuales: reflexión educativa desde la concepción constructivista sociocultural del aprendizaje. *Innovaciones educativas*, año XII, 17, 63-72.

Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Reigeluth (coord.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Santillana, pp. 225-250.

Jonassen, D.; Rother-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology, Research and Development*, 47, 61-79.

Legaz, I.; Gutiérrez, L.; Luna, A. (2017). Brainstorming como recurso docente para desarrollar competencia investigadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol 74, nº extra 1, 133-148.

Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, 74, 85-93.

Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge (UK): The MIT press.

Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Mata, R. (2004). Agricultura, paisaje y gestión del territorio. *Polígonos, revista de geografía*, 14, 97-137.

Mata, R. (2006). Métodos de estudio del paisaje e instrumentos para su gestión. Consideraciones a partir de experiencias de planificación territorial. En Mata y Tarroja, (coords.) *El paisaje y la gestión del territorio. Criterios paisajísticos en la ordenación del territorio y el urbanismo*. Barcelona: Diputación de Barcelona- Universidad Internacional Menéndez Pelayo, pp. 199-239.

Navarro-Pérez, J. J.; Pérez-Cosín, J. V.; Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 25, 143-170.

Nogué, J. (2006). La producción social y cultural del paisaje. En mata y Tarroja, (coords.) *El paisaje y la gestión del territorio. Criterios paisajísticos en la ordenación del territorio y el urbanismo*. Barcelona: Diputación de Barcelona- Universidad Internacional Menéndez Pelayo, pp. 135-142.

Fernández Álvarez, R. (2019). *La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 15, março, 2019, 135-159. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8072

Nogué, J.; Puigbert, L.; Sala, P. & Bretcha, G. (2010). *Landscape and public participation. The experience of the Landscape Catalogues of Catalonia*. Barcelona: Observatorio del Paisaje de Cataluña.

Ortega, M. (2007). El Convenio Europeo del Paisaje: claves para un compromiso. *Ambienta*, 63, 18-26.

Ortega, N. (2000). Las raíces culturales de la conservación de los paisajes. En Martínez de Pisón y Sanz (eds.) *Estudios sobre el paisaje*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, pp. 237-257.

Ortega, N. (2009). Paisaje e identidad. La visión de Castilla como paisaje nacional (1876-1939). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 51, 25-49.

Pedroli, B.; Van Mansvelt, J. D. (2006). Landscape and awareness-raising, training and education. En Council of Europe *Landscape and sustainable development: challenges of European Landscape Convention*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 165-208.

Solé, I.; Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, pp. 7-24.

Soriano-Martínez, R.; Handal-Silva, A. (2015). Reflexiones con enfoque constructivista en la enseñanza de las ciencias. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 1(1), 1-8.

Swanwick, D. (2002). *Landscape Character Assessment. Guidance for England and Scotland*. Edimbourg: Countryside Comission.

Swanwick, D. (2004). The assessment of countryside and landscape character in England: an overview. En Bishop y Philips (eds.) *Countryside planning*. London: Earthscan, pp. 102-124.

Tivisay, M.; Guerrero, Z.; Hazel, C. & Flores, H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere, Artículos Arbitrados*, año 13, 45, 317-329.

Vygotsky, L. S. (2011). Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar. En Luria, Leontiev, Vygotsky *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal, pp. 23-39.

Wilson, B. G. (1996). *Constructivist Learning Environments: case studies in Instructional Design*. New Jersey: Educational Technology Publications.

Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model. *The science teacher*, 58(6), 1-6.

Zoido, F. (2000). El paisaje, ideas para la actuación. En Martínez de Pisón y Sanz (eds.) *Estudios sobre el paisaje*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, pp. 293-311.

Fernández Álvarez, R. (2019). *La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 15, março, 2019, 135-159. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8072

Zoido, F. (2004). El paisaje, patrimonio público y recurso para la mejora de la democracia. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 50, 66-73.

Zotano, J.; Riesco, P. (2010). *Marco conceptual y metodológico para los paisajes españoles. Aplicación a tres escalas espaciales*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Zubiría, H. D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. Barcelona: Plaza y Valdés Editores.

Para saber más sobre el autor...

Rubén Fernández Álvarez

Doctor en Geografía por la Universidad de Salamanca, desempeña su labor docente e investigadora en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Geografía de la misma Universidad. Sus líneas actuales de investigación se centran en la didáctica de la Geografía (paisaje), en el análisis integral del paisaje y en las áreas de montaña.

Como citar este artículo...

Fernández Álvarez, Rubén (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 15, 135-159.

DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8072

¹ El artículo este se inscribe en los resultados del Proyecto de Investigación "La realidad aumentada como herramienta para la explicación del paisaje. Aplicaciones a la docencia y al turismo" CSO2017-84623-R.

Fernández Álvarez, R. (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 15, março, 2019, 135-159. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i15.8072