

# El proceso de desarrollo de los Itinerarios Geográficos.

Antonio Luis García Ruiz.  
Universidad de Granada.

## 1.- Introducción

A la hora de realizar el planteamiento curricular de cualquier disciplina -en nuestro caso de la Geografía- hay que tener siempre muy presente la esencia u objeto de estudio de la misma. Esto debe constituir el norte y la guía de todos sus programas de enseñanza e, igualmente, debe conformar la base principal de su estatuto didáctico. El objeto permanente de la Geografía es el estudio de las relaciones entre el hombre y el medio, entre las necesidades del primero y los recursos del segundo, entre los factores culturales y naturales; aspectos todos ellos que se ven reflejados en la cara más visible del espacio, en el paisaje. Como indica (GEORGE 1973, pág. 20) "lo visible es por excelencia el paisaje, reconocido como objeto esencial de la curiosidad y del estudio geográficos". El estudio del paisaje y la multiplicidad de elementos, procesos y factores que subyacen en el mismo es, por tanto, el objeto principal de la Geografía y, en consecuencia, la finalidad fundamental de la educación geográfica.

Pero si el estudio del paisaje, constituye el objeto principal de la Geografía, el acercamiento al mismo, el estudio sobre el terreno, y, en definitiva, la observación directa, debe constituir su método de enseñanza por excelencia, y, consecuentemente, el trabajo de campo, la excursión geográfica, el itinerario didáctico, se convierte en el mejor recurso para aprenderla. (Ver cuadro nº 1).

Cuadro nº 1		
Ciencia Geográfica		
Objeto	Método	Recurso
Paisaje <>	Observación Directa <>	Itinerario Didáctico

En consecuencia, convencidos de la bondad e importancia de este recurso, de las que ya hemos hablado en otras ocasiones (GARCÍA RUIZ 1993, 1994, 1996A, etc.), pretendemos, en este trabajo, ofrecer unas pautas metodológicas, unas bases que fundamenten y le den mayor rigor al desarrollo de un itinerario geográfico; un modelo teórico susceptible de ser aplicado en cualquier nivel educativo, pero, sobre todo, en la enseñanza secundaria y universitaria.

## 2.- Referentes principales: diversidad de alumnos y tipos de paisajes

Hoy las investigaciones en Psicología y en Didáctica insisten en la complejidad de la mente humana y en la gran variedad de situaciones personales, familiares y ambientales de los alumnos. Una educación y una enseñanza avanzadas, como se pretende conseguir con la Reforma Educativa, deben de potenciar un desarrollo del currículum, adaptado a las necesidades individuales y específicas de cada alumno, al menos, en la enseñanza obligatoria. Estas condiciones previas al inicio de todo aprendizaje están representadas por sentimientos, motivaciones, deseos, necesidades, gustos, intereses, capacidades, conceptos, ideas, conocimientos, etc.

Ante esta situación, la mayoría de los docentes, seguimos ejerciendo una enseñanza unidireccional y monometodológica, a la que no se pueden incorporar todos los alumnos y en la que se dejan aspectos fundamentales de la formación de la persona en el tintero. El marco explicativo constructivista, la enseñanza individualizada, las adaptaciones curriculares, siguen brillando por su ausencia, aunque con

puntuales y loables excepciones.

Todo este panorama puede romperse, puede cambiar sustancialmente cuando realizamos de manera correcta, un itinerario didáctico. Aquí desaparecen las situaciones estereotipadas de la clase, la rigidez de los programas, el monopolio del libro de texto, el excesivo protagonismo del profesor, etc. El contexto ha experimentado un giro de 180 grados; se ponen frente a frente dos complejidades: la de los alumnos y la del medio, la del espacio. Ahora el objeto de estudio no son unos temas recogidos en un libro, sino una realidad representada por el paisaje; ya no hay que interrogar al profesor, sino al medio; tampoco hay unos temas para memorizar, sino unos hechos para describir, explicar, comprender e interpretar. Por ello, el contacto directo con el medio, con el espacio, con el paisaje, constituye una forma privilegiada de aprendizaje.

A la hora de diseñar un itinerario didáctico, hemos de tener siempre en cuenta, y como punto de partida, los dos referentes principales de una programación, el contexto y los objetivos o metas que pretendemos, en este caso, el nivel y la diversidad de los alumnos y la complejidad del tipo de paisaje o lugar que queremos visitar. (Ver cuadro n.º 2)

Cuadro n.º 2
<p style="text-align: center;"><b>Tipos de Paisaje</b> (Según grado de antropización)</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1.- Natural, físico, conservado.</li><li>2.- Cultivado, explotado, utilizado.</li><li>3.- Industrializado, terciarizado, viario.</li><li>4.- Habitado, urbanizado, vivido.</li><li>5.- Arqueológico, histórico, monumental.</li><li>6.- Artístico, estético, creado.</li><li>7.- Percibido, entendido, sentido.</li></ol>

En la concepción del espacio nos encontramos con dos corrientes que han existido, desde los primeros geógrafos-matemáticos hasta la

actualidad; el espacio "absoluto" era defendido por los pitagóricos, mientras que el "relativo" lo era por los atomistas. Curiosamente y después de tantos siglos de historia, la situación no ha variado sustancialmente nada. "Para la mayoría de los geógrafos físicos, el espacio sigue siendo el concepto <<euclidiano tridimensional donde la acción se produce por contacto>> (SACK, 1980, pág. 56), mientras que muchos geógrafos humanos han pasado a interpretar el espacio como una construcción social" (UNWIN 1995, pág. 269).

La larga pervivencia de estas dos concepciones puede ser un buen argumento para comprender que el espacio es producto de los dos; el espacio tiene una dimensión física, con unos valores medibles, pero también es obra humana; es un modo de manifestación de las sociedades, una dimensión propia.

El resultado final, su apariencia, su cara externa, es decir, el paisaje, puede disgregarse y clasificarse, según los elementos predominantes, como hemos hecho en el cuadro dos; dicha clasificación también constituye el primer criterio para establecer las unidades paisajísticas. GÓMEZ ORTIZ (1996 pág. 197) nos dice: "Desde los postulados que definen el geosistema como modelo teórico, el paisaje podría definirse como una porción de la superficie terrestre (epigeosfera) delimitada en el tiempo y caracterizada por la interactuación de distintos subsistemas (abiótico, biótico y antrópico) que, actuando de forma interconexiónada, se modifican y evolucionan en bloque".

Con la clasificación y la breve referencia que hemos hecho al concepto de paisaje, no pretendemos contradecir otras muchísimas consideraciones; este puede ser el caso de la profesora MÉRENNE-SCHOUMAKER, cuando afirma que "todo paisaje es ante todo un paisaje percibido" (1987 pág. 18). Ciertamente que eso es así; lo que ocurre es que cuando realizamos un itinerario geográfico, la percepción del paisaje cambia, cuando el recorrido ha finalizado; ahora hemos adquirido una percepción más precisa y completa, se ha pasado,

como indica esta misma profesora, del paisaje "percibido" al paisaje "comprendido".

### 3.- El proceso de desarrollo

Ya tenemos los dos referentes principales y necesarios para realizar una salida, un itinerario didáctico, y que responden a las dos primeras preguntas que nos hacemos en cualquier diseño educativo. ¿Con quién vamos a trabajar? (alumnos-as) y ¿qué pretendemos enseñar? (Materia: lugar a visitar). Ahora es cuando nos tenemos que plantear otra tercera pregunta también fundamental ¿cómo lo vamos a hacer?

Responder a dicha cuestión no es nada fácil, sobre todo, si se quiere hacer con un mínimo de seriedad y rigor, y no perder el tiempo. Aquí está la clave del problema que frena a muchos profesores a salir del aula. Dos grandes dificultades lo componen. La primera es la falta de conocimiento que tienen muchos profesores sobre el lugar visitado, entre otras razones, porque es posible que no lo hayan visitado nunca. Esta dificultad es fácil de subsanar, gracias a las muchas publicaciones de carácter general que nos dan información sobre cualquier lugar, y porque también existen muchas publicaciones de ámbito local que nos dan una información más específica. Sin embargo, la segunda es más difícil de resolver: ¿cómo desarrollar el recorrido?; aquí la literatura, no es ya tan extensa. Hay mucho publicado sobre itinerarios geográficos, pero casi todos son ejemplificaciones, con más o menos carga disciplinar, con más o menos carga didáctica. Trabajos que fundamenten metodológicamente los itinerarios geográficos, existen muy pocos; por eso pretendemos que este sea uno de ellos.

El modelo de desarrollo de itinerario que más se practica es el tradicional, es decir, aquel en el que el profesor va explicando el recorrido y los alumnos se limitan a escuchar, tomar notas y hacerle preguntas, en el mejor de los casos. No se trata de rechazar este sistema, que siem-

pre será mejor que no salir al medio, pero la riqueza de aprendizajes y las variadas oportunidades metodológicas que el paisaje nos ofrece, no podemos desaprovecharlas.

El conjunto de normas, pautas y métodos que hay que considerar en un itinerario didáctico es enorme, pero aquí vamos a centrarnos únicamente en el proceso, es decir, en los grandes enunciados a tener en cuenta en el desarrollo de todo itinerario geográfico. (Ver cuadro nº 3). Estos puntos nos permitirán cubrir dos cuestiones fundamentales: adaptarnos a la diversidad de alumnos y situaciones, por un lado, y efectuar un estudio más completo y riguroso del paisaje por otro. Se conocen personas, lugares, restos, monumentos, etc. se describen espacios, se localizan hechos, se comparan situaciones, se analizan elementos, de disfruta, se convive, se empatiza, se comprenden mejor los fenómenos, se valoran las cosas de otra manera, etc., en resumen, se realiza un aprendizaje significativo, funcional e integral.

Cuadro n.º 3

#### Proceso de Desarrollo de los Itinerarios Geográficos

- a.- Describir el conjunto.
- b.- Contextualizarlo en el espacio y en el tiempo.
- c.- Distinguir las unidades paisajísticas.
- d.- Analizar los elementos.
- e.- Identificar las relaciones y procesos.
- f.- Deleitarse y comprender.
- g.- Valorar y tomar decisiones.

SANCHO COMINS (1995, pág. 26) añade otras razones de peso para estudiar el paisaje y hacerlo con el rigor que en el citado proceso pretendemos: 1) "El estudio del paisaje suministra ideas básicas o claves de interpretación adecuada de la realidad del mundo actual; 2) A nivel personal quien ejercite el diálogo con el paisaje despierta su capacidad crítica, aprende a preguntar y, consecuentemente, crece en su

afán por conocer la verdad de las cosas; 3) El paisaje tiene un fuerte componente visual; ello le hace especialmente susceptible de ser contemplado por los ojos y el espíritu; es una manifestación de pobreza humana la insensibilidad ante el paisaje; apreciar su valor estético o reaccionar ante las agresiones que pueda sufrir es propio de una mente educada en la contemplación, aspecto que el geógrafo siempre debe plantearse como objetivo; 4) El paisaje es un hecho que entraña gran complejidad; podríamos decir que en él se vive a fondo la relación; por eso, estimo que quien sabe leer el paisaje difícilmente puede ser insolidario; sabe muy bien que sus decisiones sobre el medio -el hábitat diría un geógrafo clásico- en el que vive no son nunca ajenas al mismo, siempre repercuten en impactos positivos o negativos; una conducta más responsable cabe esperar de quien ha adquirido esa perspectiva geográfica -lectora del paisaje”.

#### **4.- Describir el conjunto**

Para iniciar el estudio de un lugar, de un paisaje determinado, hay que partir, en primer lugar, de una visión del conjunto, de una descripción general de dicho paisaje. Para ello, en el diseño previo que se debe hacer del recorrido, hay que tratar de encontrar un punto, un ángulo de visión que nos permita observar, a ser posible, la totalidad del espacio, por lo que ha de ser una cota estratégica y situarse al comienzo del recorrido.

Ubicados ya en este punto, iniciamos nuestra primera observación directa, ordenada y reflexiva. Con ella hemos de tratar de reconocer e identificar elementos, formas, dimensiones, volúmenes, colores, etc., descubrir atributos, propiedades, categorías, jerarquías, flujos, transferencias, procesos, etc. Habrá que realizar una introspección de lo observado que vaya de lo visible a lo invisible, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo universal, del efecto a la causa, de lo subjetivo a lo objetivo, de la indiferencia al interés, de lo simple a lo

complejo, de las formas a fondo, etc.

En primer lugar tendremos que saber dónde estamos, que tipo de paisaje tenemos delante y que es lo que nos interesa estudiar del mismo. Hemos de ver primero el elemento definidor del espacio (montaña, valle, depresión, zona agrícola, urbana, industrial, etc.), después los elementos estructuradores, luego otros elementos destacados y, por último, el resto de los elementos.

#### **5.- Contextualizarlo en el tiempo y en el espacio**

La correcta contextualización espacio-temporal es uno de los requisitos más imprescindibles en la enseñanza-aprendizaje de cualquier hecho geográfico, histórico, social o cultural. En los itinerarios didácticos, en la observación directa, ocurre lo mismo. Junto a esta descripción general, que hacemos en la primera parada, hay que conocer el emplazamiento del lugar, su extensión, sus límites, sus coordenadas geográficas, así como su situación con respecto a otras unidades mayores, semejantes o diferentes. Igualmente, habrá que hacer una referencia -mayor o menor- a su evolución histórica, destacando los grandes hitos de su pasado y, sobre todo, su historia inmediata o más reciente. Saber contextualizar los hechos y fenómenos en el tiempo y en el espacio, constituye el principal objetivo de la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales.

Los Principios Científico-Didácticos que hemos de trabajar serán los de localización, distribución, pertenencia, cambio, continuidad, etc. La comparación y el establecimiento de relaciones sincrónicas y diacrónicas le darán sentido y rigor a nuestro aprendizaje. El uso de mapas, aparatos y otros materiales se hace imprescindible; el abanico de actividades y ejercicios que se pueden hacer es enorme.

## 6.- Distinguir las unidades paisajísticas

Obtenida ya la información del conjunto, situados ya en el tiempo y en el espacio, nos disponemos a realizar un estudio más analítico. Para ello hemos de distinguir primeramente las posibles unidades paisajísticas. Con tal fin podemos seguir unos criterios fisionómicos o funcionales, si bien mayoritariamente se deben emplear los dos, porque así es la realidad de los hechos; por ejemplo, en una gran panorámica, podemos observar una zona de monte, otra agrícola, otra urbana, otra industrial, etc. todas ellas son fisionómicamente distintas y todas realizan funciones diferentes.

Habrá que ver los elementos comunes de cada unidad, los originales, los que se asemejan y le diferencian con otras unidades, etc. Tendremos que caracterizar, definir, clasificar, segregar, jerarquizar, etc. al mismo tiempo que mostramos los elementos aislados, que no forman una unidad propiamente dicha. A grosso modo hemos de distinguir las unidades espaciales que quedan entre lo que podríamos llamar grandes accidentes de separación: saltus (picos de montaña, línea divisoria de aguas, ejes hidrográficos, pisos vegetales, etc.), ager (zonas de cultivo, estructura parcelaria, tipos de cultivo, etc.), ciudades (casco histórico, ensanches, expansión reciente, anillo industrial, etc.).

La unicidad y diversidad del paisaje, la trabajaremos a través de los principios de igualdad y desigualdad, del análisis de elementos autóctonos y alóctonos, de la definición de recursos y flujos endógenos y exógenos, etc.

## 7.- Analizar los elementos.

Esta puede considerarse como una de las fases más interesantes de los itinerarios didácticos; ahora la observación no sólo es directa sino inmediata, pudiendo combinarse con la manipulación, manejo, experimentación, etc. Se trata de realizar un análisis "in situ" de los elementos y objetos que componen un paisaje

para entender mejor sus características: origen, líneas, colores, formas, dimensiones, partes, funciones, etc. lo que nos permite enriquecer nuestro vocabulario, realizar un aprendizaje más significativo y empatizar mejor con los hechos y con el lugar visitado.

Las actividades que se pueden realizar en este momento son muchas y variadas: recoger información, muestras, documentos, materiales, etc.; hacer croquis, planos, dibujos, cuadros, gráficos, fotos, grabaciones, etc.; efectuar medidas, calcular distancias, localizar coordenadas, manejar mapas, aparatos, etc. Todo ello, unido con el diálogo, el debate, la entrevista, la reflexión, el juicio crítico, etc. El principio de la "actividad" enunciado por Brunhes nos ayudará a comprender el dinamismo del paisaje.

## 8.- Identificar las relaciones y procesos.

Todos estos elementos que ya hemos ido conociendo con mayor precisión, no son estáticos ni inactivos, sino todo lo contrario; el dinamismo del medio, del paisaje es una de sus características principales. En dicho dinamismo intervienen unos factores que son los que generan los complejos y amplios procesos de relaciones. "Los procesos representan los aspectos menos visibles u ocultos del paisaje, son las combinaciones e interrelaciones, sincrónicas y diacrónicas, que, movidos por los factores actúan y modifican los elementos del paisaje tanto cuantitativa como cualitativamente" (GARCÍA RUIZ 1996B, pág. 290).

Identificar las relaciones y los procesos es fundamental en el estudio geográfico, en la observación directa del paisaje: "Partiendo de la descripción para desembocar en la explicación, la geografía, ciencia de las relaciones, reclama un proceso de pensamiento específico en tres términos principales: observación analítica, detección de las correlaciones y búsqueda de las relaciones de causalidad (GEORGE, 1973, pág. 6).

Dice bien este autor francés, cuando manifiesta que la Geografía es ciencia de las relaciones; habrá que conocer bien ese entramado de relaciones que concurren en todo paisaje; sino llegamos ahí, nuestro estudio será parco y limitado. Mediante la información y la reflexión llegaremos a entender las relaciones internas de un determinado espacio, las que tienen con lugares próximos y las que establecen con territorios lejanos. Los principios de causalidad e interdependencia presidirán nuestro análisis.

### 9.- Deleitarse y comprender la trabazón

La formación integral de la persona es una meta fundamental en la Educación; ya en la L.G.E. (1970) se hablaba de ello y en la L.O.G.S.E. se sigue manteniendo tal fin. Sin embargo, en la práctica escolar, el cultivo del espíritu, de la sensibilidad, de las emociones, del placer estético, de la creatividad, etc. es, en el mejor de los casos, muy reducido. Pero los educadores tenemos claro, que la situación no debería ser así; las personas -parafraseando a J. Marías- necesitamos de un cierto lirismo para poder sobrevivir.

Esta necesidad de emocionarse, de expresarse, de cultivar nuestro espíritu que, con frecuencia, nos la niega el quehacer diario, podemos encontrarla a través del contacto directo con el medio natural y cultural que nos rodea. Pero, además, si somos sensibles a la belleza de medio ambiente, estaremos en óptimas condiciones para preservarlo; como dice Bermúdez (1994, pág. 19) "cuanto más cultos y profundamente sensibles seamos a la belleza de los paisajes, tanto más conscientes nos haremos de que los monumentos naturales son patrimonio cultural de cada uno de nosotros y de nuestros descendientes".

Observados y vividos los aspectos estéticos y emocionales del paisaje, hemos completado el conjunto de elementos que lo componen; ahora ya, estamos en condiciones de llegar a la síntesis, a la idea principal con la que nos tene-

mos que quedar, al orden que rige en un determinado paisaje, a lo que Terán denomina "trabazón" (citado por J. SANCHO 1995, pág. 28).

### 10.- Valorar y tomar decisiones.

La finalidad educativa de las Ciencias Sociales y también de la Geografía es conocer y comprender el medio que nos rodea con la meta de integrarse en él, tratando de mejorarlo. Esta idea general, debe verse concretada en un tema determinado, en un estudio específico; cuando nos acercamos al paisaje, cuando realizamos un itinerario geográfico, tenemos una gran oportunidad para conseguir dicho objetivo.

La reflexión propuesta en el apartado anterior, nos ayuda a comprender un paisaje determinado; ahora habrá que dar un paso más; tendremos que animar a los alumnos a que hagan una valoración crítica y personal de lo observado, detectando los valores confortables y positivos y también los intereses, tensiones, conflictos, y problemas; hay que tratar de aportar la colaboración y actuación individual y del grupo para sugerir soluciones y plantear alternativas a los mencionados problemas, sin dejarnos arrastrar por la impotencia: "En unas sociedades democráticas, sólo es posible concebir el cambio a través de la transformación de multitud de actitudes individuales" (NOVO 1995 pág. 75).

### Referencias bibliográficas.

- ALEXANDRE, F. y DIOGO, J. (1993) *Didáctica da Geografia*. Lisboa, Texto.
- ALVAREZ, M.F. y RUBIO, F. (1996) "El conocimiento del medio y los paisajes humanizados". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- AUDIGIER, F. (1991) "La construcción de espacio geográfico". *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 3-4.
- AA.VV. (1987) *El paisaje*. Madrid, M.O.P.U.
- BAILEY, B.P. (1981) *Didáctica de la Geografía*. Madrid, Cincel.
- BERMUDEZ, F. (1994) "Sierra Nevada". *Diario Ideal*.

- CLARY, M. (1992) "Aprender a situarse, situarse para aprender". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 5.
- FIDALGO, C. (1996) "El estudio de la dimensión temporal del paisaje". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- GARCIA HOZ, V. (Director) (1996) *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria*. Rialp, Madrid.
- GARCIA RUIZ, A.L. (Dir.) (1993) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaída, Sevilla.
- GARCIA RUIZ, A.L. (1994) "Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía". *Iber*, nº 1.
- GARCIA RUIZ, A.L. (1996A) "Los itinerarios didácticos como instrumento fundamental para la educación ambiental: su valoración por los profesores en formación". *Actas del II Congreso Internacional de Educación Ambiental*. Madrid.
- GARCIA RUIZ, A.L. (1996B) "Criterios didácticos para la observación y comprensión del paisaje". *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- GARCIA RUIZ, A. L. (Coord.) (1997) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- GARCIA RUIZ, A.L. y LICERAS RUIZ, A. (1993) *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Impredisur, Granada.
- GEORGE, P. (1973) *Los métodos de la Geografía*. E. Oikos-tau, Barcelona.
- GOMEZ ORTIZ, A. (1986) "Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la EGB". *Didáctica Geographica*, 14, págs. 109-116.
- GOMEZ ORTIZ, A. (1988) "Sugerencias didácticas para la enseñanza de la geografía de la montaña". *Espacio, Tiempo y Forma*, 3.
- GOMEZ ORTIZ, A. (1992) "La didáctica del paisaje en la enseñanza obligatoria". *Conferencias del I Congreso de la Ciencia del Paisaje*. EQUIP-SEG. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- GOMEZ ORTIZ, A. (1993a) "Sobre el contenido paisaje en los "currícula" de la enseñanza obligatoria". *Geografía i Territori. Homenatge a Lluís Casassas i Simó*. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- GOMEZ ORTIZ, A. (1996) "El paisaje como elemento de referencia para el estudio de los diversos aspectos geográficos". *Actas III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- GOMEZ-PANTOJA, J. y RIESTRA, J.L. (Eds.) (1995) *Paisaje y paisanaje*. Servicio de Publicaciones Universidad, Alcalá de Henares.
- HERNANDO RICA, A. (1979) "El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía". *Aportación en homenatge al geògraf Salvador Llobet*. Departamento de Geografía. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- LICERAS, A. (1996) "La observación en el estudio del paisaje". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER (1986) *Elements de Didactique de la Géographie*. Bruselas, G.E.O.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER (1997) "Live les paysages". *Multiple*, nº 88.
- MORENO, A. y MARRON, H.S. (Edit.) (1995) *Enseñar Geografía*. Madrid, Síntesis.
- NOVO, M. (1995) *La educación ambiental*. Madrid, Universitat.
- ORMAETXEA, O. (1996) "El análisis del paisaje en la práctica de la Geografía física. Dos ejemplos de la C.A.V.". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- PENA VILA, R. (1996) "Geografía, paisaje y educación ambiental". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- SANCHEZ OGALLAR, A. (1995) "El trabajo de campo y las excursiones" en Moreno y Marrón *Enseñar Geografía*. Madrid, Síntesis.
- SANCHO COMINS, J. (1995) "El paisaje en que vivimos y la síntesis geográfica", en Gómez-Pantoja y Riestra. *Ob. Cit.*
- SANZ, C. y LOPEZ, N. (1996) "El paisaje en su dimensión educativa". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- SOBRON, I. y LOPEZ, R. (1996) "El aprendizaje de la Geografía a través del estudio integrado del paisaje". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- UNWIN, T. (1995) *El lugar de la Geografía*. Cátedra, Madrid.
- VERA (de) J.R. y GOMIS, M.A. (1996) "Geografía educativa y construcción conceptual del paisaje". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.