

# La observación e interpretación del paisaje.

Antonio Sánchez Ogallar.

Universidad Complutense de Madrid.

## 1.- Introducción.

La contribución de la Didáctica de la Geografía a la enseñanza-aprendizaje de los nuevos contenidos relativos al paisaje en la Educación Obligatoria debe partir de una profunda reflexión sobre los dos grandes pilares en los que se asienta la reforma establecida por la LOGSE: las *fuentes* del currículo y los *elementos* del mismo.

La fuente sociocultural, que nos sitúa en las actuales coordenadas espacio-temporales, nos invita al análisis de la organización social, los valores imperantes y la concienciación sobre el desarrollo tecnológico a la búsqueda de un diagnóstico sobre los problemas ambientales que justifica la necesidad de un desarrollo sostenible y a considerar el proceso educativo como pieza clave para preservar y mejorar lo que Ritter llamó "el cuerpo de la Humanidad", refiriéndose a la Tierra, de la que los hombres serían "el alma" (ESTÉBANEZ, 1982)

La fuente epistemológica busca referentes disciplinares para abordar los contenidos sobre paisaje, y encuentra en la Geografía una ciencia que, desde sus diversos paradigmas, se ha ocupado del paisaje, pero que tiene en el Geosistema su marco conceptual más apropiado para el necesario enfoque holístico, global. La Geografía puede aportar sus principios explicativos (localización, extensión, causalidad ...) para la comprensión por los alumnos del *fenosistema*, o parte visible del paisaje y del *criptosistema*, compleja red de elementos y procesos que explican la unicidad de un determinado paisaje (GONZÁLEZ BERNÁLDEZ, 1981).

La fuente psicológica nos aporta valiosas informaciones relativas a las características de

los sujetos, tanto en sus diferentes etapas de desarrollo intelectual respecto a la percepción del espacio (HANNOUN, 1977), como en los aspectos biológicos del proceso de percepción (BENAYAS, 1994).

Por último, la fuente pedagógica nos sitúa en la línea que la sociedad nos demanda seguir, a través de las grandes metas, objetivos generales de ciclo y área y criterios de evaluación (M.E.C, 1991), a la vez que nos informa de los antecedentes que la práctica educativa ha acrisolado (SÁNCHEZ OGALLAR, 1995).

Además de esta fundamentación teórica, legitimadora de una praxis concreta, la Didáctica de la Geografía debe ofrecer propuestas para organizar los *elementos* del curriculum en relación con la enseñanza-aprendizaje de los contenidos relativos al paisaje.

La primera cuestión es preguntarnos para qué enseñar, es decir, formular unos objetivos didácticos que recojan nuestras expectativas de adquisición por los alumnos de unas determinadas capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales. Ello nos conduce a la selección de unos contenidos apropiados para el estudio del paisaje tanto en el aula como en itinerarios didácticos y trabajos de campo. Dichos contenidos han de ser necesariamente adaptados a la edad de los alumnos mediante la oportuna secuenciación por ciclos y niveles.

Sabiendo ya qué enseñar y cuándo hacerlo, se plantea la cuestión que más demanda el profesor: la propuesta metodológica que se materialice en actividades concretas de observación e interpretación del paisaje y las pautas para la correcta evaluación de los aprendizajes que pretende conseguir.

En este trabajo se presenta una propuesta metodológica concreta para la observación e interpretación del paisaje. El modelo ha sido experimentado con alumnos de Magisterio en los itinerarios didácticos que se realizan en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, que tiene como objetivo principal la capacitación profesional de los alumnos de dicha diplomatura para impartir el área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria, y en la asignatura optativa Didáctica de la Geografía, cuyo ámbito de aplicación se extiende a los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Pero antes de presentar la propuesta parece conveniente ofrecer al lector una síntesis de los más importantes trabajos que se han ocupado de la dimensión didáctica del paisaje.

## 2.- Los estudios sobre didáctica del paisaje.

En las dos últimas décadas han sido numerosas y variadas las aportaciones al respecto, como atestigua la abundante producción científica recogida en las actas de los congresos de la Ciencia del Paisaje o de las Jornadas de Didáctica de la Geografía y en los libros y artículos que abordan esta problemática desde la Geografía, la Didáctica o la Ecología. También son de gran utilidad los estudios sobre unidades de paisaje elaborados por las Comunidades Autónomas.

### 2.1.- Geografía, paisaje y currículum.

Desde la Geografía (VILÁ VALENTÍ, 1984), tras una documentada reflexión sobre el marco conceptual de esta disciplina, justifica el paisaje como su objeto de estudio por cumplir unas condiciones: 1. Se da y forma parte de la superficie terrestre; 2. Está localizado y es extenso; 3. Es heterogéneo. 4. Responde a un haz de complejas relaciones; 5. Presenta un sentido holístico. Considera el paisaje como la fisonomía de un sector terrestre, como conjunto de formas externas que son la parte visi-

ble de unos determinados procesos. Los paisajes se pueden clasificar atendiendo a criterios formales o genéticos. El paisaje, que es dinámico, se estudió primero por métodos naturalistas y después se apoyó en fuentes históricas, cartográficas y estadísticas. En el estudio del paisaje hay que plantear el problema holístico, es decir, la búsqueda de visiones globales, integradas, a partir del concepto de *sistema*.

GÓMEZ ORTIZ (1996) destaca la pujanza social y educativa del concepto paisaje. Hace un recorrido por los sucesivos paradigmas geográficos para precisar el significado de paisaje para cada uno de ellos. Para detenerse en el paradigma de *geosistema*, en el que el paisaje adquiere un sentido sistémico. A continuación, detalla las experiencias educativas que se han ocupado de la didáctica del paisaje, matizando que en la actualidad ha pasado, de ser un recurso pedagógico a ser un *objeto educativo* cuya meta es contribuir a crear una conciencia solidaria acerca de la necesidad del mantenimiento de los ecosistemas que definen los paisajes de la Tierra. La Geografía tiene una gran responsabilidad en el cumplimiento de ese objetivo. Tras explicar la presencia curricular de los contenidos sobre paisaje, presenta un caso como modelo de estudio: la didáctica del paisaje de montaña.

PENA (1996) reclama la capacidad de interpretar bajo un sentido de globalidad las relaciones hombre-medio desde la perspectiva del paradigma ecológico o sistémico con una propuesta de investigación-acción. Resalta el valor de la Geografía, ciencia ambientalista por excelencia que tiene el paisaje como objeto de estudio "propio y preferente". Presenta una propuesta de objetivos del estudio del paisaje. En un programa para E.S.O. los alumnos deberían partir de una percepción global sensitiva para luego observar, comprender e interpretar, y todo ello orientado a la resolución de problemas, por lo que "tanto la detección de impactos que incluye propuestas de corrección, como la *prognosis*, que contempla prever alternativas de uso en función del paisaje son aspectos a tener en cuenta porque, a partir del

conocimiento de la realidad, permiten desarrollar el sentido crítico y el razonamiento respecto a la formulación de opiniones y decisiones". Presenta un cuadro con las correlaciones entre fases metodológicas, objetivos educativos y técnicas a usar.

BENAYAS Y MARCÉN (1994) detallan los valores del paisaje como recurso didáctico, presenta la nueva situación educativa tras la LOGSE, especialmente respecto a la Educación Ambiental, reflexionan sobre los objetivos didácticos y los planteamientos metodológicos generales de la unidad didáctica y la secuencia lógica de aprendizaje (percibir-conocer-valorar-comprender-percibir) y, en consecuencia, proponen un modelo de programación de unidad didáctica sobre el paisaje a través de los conceptos estructurantes, que articulan conocimientos y actitudes. Se trata de conocer los elementos del paisaje y sus relaciones (malla de interrelaciones). Añaden un anexo con la presencia curricular en los decretos de enseñanzas mínimas en E. Primaria, E.S.O y Bachillerato.

BUSQUETS (1993) propugna un tratamiento sistemático del paisaje, de su lectura e interpretación, desde la perspectiva de las CCSS, para que los alumnos comprendan los vínculos entre medio físico y humano. Justifica la necesidad de ampliar el concepto de paisaje y la necesidad de un método de lectura, que debe tener dos niveles: 1. Reconocimiento de los aspectos formales y 2. Lectura geográfica (interrelaciones). Presenta una propuesta para 2º ciclo de E. Primaria por observación directa e indirecta con la que se conseguirá la aprehensión de conceptos. Se procederá a una lectura formal (visual y sensorial), a su descripción y representación, a la comparación en series sincrónicas o diacrónicas, para pasar a la lectura geográfica y, por último, al trabajo con la dimensión temporal. La reflexión final se dedica a la oportunidad de "mostrar los efectos de la acción humana sobre el medio" y de ampliar el concepto de patrimonio. Este mismo autor (BUSQUETS, 1996) destaca el cambio de perspectiva que supone la inclusión

del paisaje como contenido curricular, fruto del interés social por el medio ambiente. Se trata de comprender el paisaje para entender nuestro entorno y actuar conscientemente. Propone la "lectura visual del paisaje" como estrategia metodológica, desde un planteamiento analógico con la lectura de textos. Habla de diversos niveles de lectura, de proceso de aprendizaje de la misma, de los elementos básicos o *signos* (punto, línea, superficie, volumen, color), de unas *propiedades* (dimensión, forma, textura, densidad, frecuencia, dominancia y fuerza cinética) y de las relaciones entre ellas (cualitativas, espaciales y estructurales). Propone una secuencia: 2º ciclo de EP, reconocer los elementos y establecer relaciones sencillas, y en 3º ciclo, descubrir relaciones complejas y representar el paisaje; en la ESO se pasaría al análisis geográfico que incorpora, además, la variable tiempo.

## 2.2.- Los itinerarios didácticos y el estudio del paisaje.

GARCÍA RUIZ (1988), tras situar las excursiones e itinerarios didácticos en una propuesta de estudio del entorno que promueve el desarrollo de capacidades y fomenta la motivación, destaca la importancia de la observación directa, que permite comparar, analizar, inferir y enjuiciar. En el planteamiento didáctico que propone distingue dos procesos: diseño y programación. Esta debe incluir objetivos, metodología y estrategias para las tres fases de realización.

PALACIOS (1988) propone la aplicación del método indagatorio en la enseñanza de la Geografía mediante el trabajo de campo aplicando un modelo que consta de cuatro fases: la fase previa, o de preparación en el aula, la realización en el campo, la explotación en el aula y la aplicación de lo aprendido.

GARCÍA RUIZ (1993) dedica un amplio apartado a los trabajos de campo, donde resalta la riqueza de los aprendizajes que se producen en estas actividades fuera del aula: abundante

motivación, aproximación a lo real, desarrollo de vocabulario preciso, aprendizaje de la observación, capacidad de analizar y comprender, práctica de destrezas, capacidad crítica y desarrollo de valores estéticos. En cuanto a los principios metodológicos destaca los siguientes: globalización e interdisciplinariedad, actividades de experimentación e indagación, manejo de sincronía y diacronía y necesidad de diseño y organización previos. Este mismo autor (1994) sostiene la relevancia de los aprendizajes fuera del aula y propugna su realización en todos los niveles, ya que garantizan la motivación del alumnado, su curiosidad intelectual, especialmente en los contenidos de la Geografía, ciencia del espacio. Pero advierte que para conseguir la deseada rentabilidad didáctica es preciso cuidar la metodología: hay que enseñar un método de observación que les permita analizar y reconstruir una realidad compleja. Por ello, presenta un modelo que pone en conexión los principios científicos a aplicar, las técnicas y destrezas didácticas a desarrollar y los componentes espaciales objeto de análisis.

SÁNCHEZ OGALLAR (1995) destaca la rentabilidad de los itinerarios didácticos: Favorecen la conceptualización geográfica, permiten el desarrollo de destrezas procedimentales, desarrollan la capacidad de observación, propician la comparación, despiertan una inquietud ambiental, fomentan la motivación intrínseca y constituyen un marco único para el desarrollo de destrezas cartográficas.

GARCÍA RUIZ (1996a) presenta los resultados de la investigación realizada con estudiantes de Magisterio para recoger la opinión de éstos respecto a los itinerarios didácticos en torno a las tres fases: preactiva, interactiva y postactiva, y en (1996,b) propone criterios didácticos para la observación y comprensión del paisaje, articulando su propuesta en cuatro fases: 1. Saber y considerar (reflexión sobre su importancia y complejidad); 2. Observar y comprender, a partir de cuatro puntos de referencia: morfología, que debe ser analizada, los procesos, que representan los aspectos no

visibles u ocultos del paisaje, la unicidad y diversidad (elementos originales y comunes) y la *trabazón* (combinaciones preponderantes); 3. Emplear y desarrollar, que supone la fase práctica del modelo. Se refiere a las fases de observación (descripción general, identificación de grandes unidades y análisis in situ), a los principios científico-didácticos (localización, interdependencia, causalidad), los métodos interdisciplinares y de indagación y los recursos didácticos; 4. Adquirir y asumir, es la fase de síntesis, donde se refiere a la competencia investigadora, la capacidad crítica y la visión global.

### 2.3. Percepción y observación.

Sobre los aspectos metodológicos de la observación en Ciencias Sociales se han publicado interesantes trabajos: GARCÍA RUIZ, LICERAS y PLATA (1992) afirman que "observar es ver todo con una mirada aguda que registra los detalles sin dejar sin embargo de discernir lo esencial". Detallan los factores de los que depende la cantidad y la calidad de la observación, y resaltan las ventajas de practicar la observación sistemática. Tras definir el espacio rural, explican los puntos a estudiar en él: elementos, factores y procesos, y las tres fases metodológicas: el espacio vivido, el espacio razonado y el espacio como objeto de actuación, que se concreta en una secuencia formada por: 1. Visión global del conjunto, 2. Análisis de indicadores significativos, y 3. Interpretación y síntesis final.

LICERAS (1997a) justifica el uso de la observación como procedimiento fundamental y advierte que la interpretación de lo observado depende del marco conceptual. Aclara la diferencia entre percibir y observar y presenta una serie de recomendaciones para hacerlo. Por último, y tras reconocer que no existe una metodología concluyente, propone un modelo para el estudio del paisaje que se articula en cuatro fases: a. Requisitos previos (encuadre, escala, punto de observación y ángulo); b. Identificar elementos (colores, líneas, forma y

volúmenes, elementos antrópicos), y plasmar las observaciones en croquis y fichas de registro; c, Descubrir interacciones (elementos estructuradores, cambios en el espacio y en el tiempo), y d. Comparar paisajes, El mismo autor (LICERAS, 1997b) presenta una propuesta similar bajo el título de “La observación y el estudio del paisaje”

BENAYAS (1994) define la percepción ambiental como el “conjunto de procesos (sensitivos, cognitivos y actitudinales) a través de los cuales el hombre conoce su entorno y se predispone a actuar sobre él. Se apoya en la definición de G. BERNÁLDEZ (1981) sobre el paisaje, como “percepción multisensorial de un sistema complejo de relaciones ecológicas”. Entiende que en el proceso de percepción (que explica en sus aspectos biológicos) se forma una imagen cognitiva consciente. Los estímulos que llegan al cerebro pueden ser reconocidos al ser comparados con los propios esquemas conceptuales, por lo que la percepción es idiosincrática. Luego viene la valoración, que se hace tomando como referencia sus creencias, actitudes y escalas de valores. En los estudios sobre preferencias paisajísticas, los más valorados son los paisajes con vegetación y agua en movimiento y surge un conflicto al elegir entre humanizados/vírgenes. Estos últimos son preferidos por las personas entre 15-35 años.

COMES et al.(1996) proponen la conceptualización del espacio a través del uso del croquis: Tras distinguir la tradición anglosajona (el cartográfico es un lenguaje técnico convencional en el que hay que entrenar a los alumnos), de la tradición francesa (que considera el lenguaje cartográfico como un facilitador de la conceptualización espacial), y siguiendo esta última, presentan la esquematización gráfica (uso del croquis) como instrumento para organizar las representaciones de la realidad y cambiar las concepciones espaciales. El modelo que presentan consta de tres fases: formalización, geometrización y figuración.

## 2.4. Análisis del paisaje.

LUCIO (1994) explica que las diferencias de los factores ambientales produce escenarios concretos para el desarrollo de la vida y que la diversidad y la variabilidad es la principal característica del paisaje. Las cualidades reconocibles da lugar a sectores homogéneos del paisaje. La interpretación paisajística implica reconocer los elementos integrantes y su función o conjunto de relaciones con el resto de los elementos. El objetivo principal de la ecología del paisaje es conocer las relaciones entre los elementos constitutivos del paisaje y su funcionamiento como sistema. Explica las causas de la heterogeneidad paisajística: 1. La variabilidad ambiental; 2. Los fenómenos catastróficos; 3. Las perturbaciones humanas. Propone la representación cartográfica de la diversidad paisajística, apoyándose en cuatro recursos: 1. Unidades (sectores, corredores y puntos); 2. escala; 3. Visibilidad (concepto de *cuenca visual*, unidad elemental de análisis); 4. Textura (apariencia diferenciable de otras unidades). Por último, aplica a ejemplos de la diversidad paisajística de la Península Ibérica, los conceptos ecológicos desarrollados.

COPLACO (1973) elaboró un trabajo pionero en la definición de unidades de paisaje. El Plan Especial del Medio Físico de la Provincia de Madrid. El documento, que dividía el territorio en “unidades ambientales” servía de diagnóstico sobre el estado de conservación y, tras aplicar una simulación mediante matrices de impacto, establecía diferentes grados de protección, por lo que adquirió un carácter normativo que ya ha sido derogado. Sin embargo conserva un alto valor educativo para el estudio del paisaje de la provincia.

PEDRAZA (1986) presentan las “unidades fisiográficas de la provincia de Madrid, explicando el objetivo de su trabajo: compartimentar la provincia en una serie de porciones autónomas y correlacionables con los territorios limítrofes. Cada una de estas porciones tiene su elemento diferenciador prioritario en la unidad funcional (de aquí la denominación de

fisiografía o fisiología del paisaje) característica. Los elementos-guía que sirven como referencia a la hora de delimitar y describir cada zona son: relieve, sustrato, suelos, formaciones vegetales, ambiente climático y, en su caso, usos del suelo. Las unidades que se individualizan son: La sierra: cumbres, laderas, parameras, rampa, fosa. La depresión: campiña, páramos, vegas. Con la información que contiene la memoria (que acompaña al mapa 1:200.000) se pueden elaborar fichas para cada una de las unidades fisiográficas.

SANZ HERRAIZ y MOLINA HOLGADO (1994) sostienen que “todo el territorio es paisaje”, aunque presente discontinuidades. A cada escala hay un elemento dominante que sirve para establecer las diversas unidades. El trabajo que presentan se materializa en un mapa de unidades del paisaje de la Comunidad de Madrid. Explican los criterios que se han utilizado para determinar la homogeneidad interna de estos paisajes: partir de las unidades mayores que se pueden individualizar directamente a través de la percepción e ir analizando cómo cada una de ellas puede dividirse internamente. La fisiografía es el elemento básico de la percepción, La tipología de paisajes: sierras, rampas, fosas, depresiones, páramos, campiñas, aljzares y valles. En cuanto a la valoración del recurso paisaje distinguen varios aspectos: conservación, interés científico, diversidad y armonía cromáticas, sonidos naturales y la fenología (cambios estacionales).

BENAYAS Y HERAS (1994) distinguen en el paisaje tres dimensiones: estética, informativa y transformadora y destacan esta última como objeto de la Educación Ambiental. Presentan una serie de actividades para observar, analizar y comprender el paisaje: a) para descubrir los preconceptos (describir una imagen, enumerar elementos de un paisaje, comparar paisajes o deducir lugar, estación, orientación) y también ordenar imágenes según valoración personal; b) para preparar el trabajo de campo: toma de contacto (observación y localización), descripción personal, buscar en el paisaje algo ...;

observación dirigida (relieve, vegetación, obras humanas), identificar sectores homogéneos en el paisaje y cartografiarlos. Hasta 11 actividades; d) tras el trabajo de campo: collage, descomponer el paisaje, elaborar el mapa de paisaje, etc. (10 actividades). Propone una serie de actuaciones para proteger y mejorar el paisaje.

ALVAREZ ORELLANA y RUBIO SOTÉS (1996) destacan la relevancia educativa del concepto de paisaje humanizado y la necesidad de su estudio desde una perspectiva integradora en el Área de Conocimiento del Medio en Educación Primaria. Afirman que “metodológicamente se debería seguir un único modelo de análisis e interpretación que se aplicaría de forma similar cuando se estudian los paisajes naturales y los humanizados”, detallan los valores didácticos del estudio del paisaje, su presencia curricular en E. Primaria y el tratamiento que reciben en los libros de texto. Su propuesta metodológica para el estudio humanizado se articula siguiendo dos direcciones: lo conceptual y lo procedimental. La primera se orienta a alcanzar la precisión en la definición de paisaje en general y paisaje humanizado en particular, y la segunda, propone la observación, tanto directa como indirecta.

ZÁRATE et al. (1994), en un estudio sobre los cambios de uso del suelo registrados en la Comunidad de Madrid, definen el paisaje como el conjunto de las agrupaciones espaciales características de usos del suelo que se pueden reconocer en un momento determinado. El trabajo se basa en el análisis de fotografías aéreas de varios años, sobre los 26 usos reconocidos, obteniendo para cada año un *fenograma*.

**2.5.- Interpretación global del paisaje y síntesis final.**

RIBAS VILAS (1994) presenta un modelo interrogativo basado en la elaboración de una serie de preguntas apropiadas y el desarrollo de una metodología que considere la selección

de los factores relevantes del paisaje y que evalúe sus interrelaciones para ofrecer las respuestas, para lo cual hay que avanzar hipótesis, que deberán ser contestadas mediante la investigación. Preguntas: ¿Por qué es así?; ¿Cuáles son los factores responsables de su mantenimiento?; ¿Qué factores son responsables de las diferencias con paisajes vecinos?; ¿Cuál será su evolución futura? ¿Qué habrá que hacer para conservarlo?; ¿Y para hacerlo evolucionar favorablemente?. Las fases de estudio: análisis, diagnóstico, corrección de impactos, pronóstico y síntesis (según terminología de BOLÓS, 1992).

SANZ y LÓPEZ (1996) sostienen que para la ciencia geográfica es un concepto globalizador que hace referencia a la dimensión fisonómica de un territorio, globalmente percibido y organizado internamente por un complejo sistema de relaciones. Justifica la utilización de la interdisciplinariedad para resolver problemas complejos. Resalta la importancia de la escala en la percepción global del paisaje, ya que éste constituye el "punto de mira", que no es sólo el modo de ver el objeto, sino también la distancia a la que se sitúa esa mirada. También se refiere a las escalas temporales de los procesos que configuran el paisaje. Respecto a la metodología, presentan el repertorio de imágenes utilizado y propone la alternancia de lo nomotético y lo ideográfico para trabajar con los alumnos las generalizaciones y los aspectos singulares. Por último, en los trabajos de campo propone los planteamientos corológico y analítico y la elaboración por los alumnos de un "modelo de funcionamiento".

FIDALGO (1996) propone el estudio de la dimensión temporal del paisaje. Parte de un concepto geosistémico del paisaje y se apoya en los planteamientos conceptuales y metodológicos de la Escuela de Toulouse. Reconoce en el paisaje una dimensión ecológica y otra social y propone el "medio vegetal" como núcleo aglutinador. El paisaje se nos presenta de forma fisionómica (con sus aspectos). Es un concepto dinámico, por lo que resulta significativo el estudio de su dimensión temporal: la

interpretación de las formas actuales a través de la evolución a lo largo del tiempo, en la que el factor antrópico juega un importante papel y es el principal responsable del mosaico de unidades de paisaje existentes. Coincide con Bertrand en practicar una "arqueología del paisaje" mediante técnicas directas e indirectas, ya que la reconstrucción del paisaje es interdisciplinar. Metodológicamente, se seguirá una secuencia: análisis de la situación actual, consulta de fuentes y reconstrucción de la evolución.

CALAF (1996) propone la realización de *coremas* (representaciones gráficas de las estructuras fundamentales) y sostiene que ello significa "introducir un nuevo lenguaje que exige la configuración de un vocabulario en el que los códigos expresivos representarán puntos, líneas y superficies entendidos como elementos estructurantes del espacio". Presenta un ejemplo de modelización realizada en Asturias siguiendo la siguiente secuencia: 1. Geometrización (buscar una imagen geométrica adecuada, en el caso de Asturias, un triángulo), 2. Topografía (unidades topográficas), 3. Red fluvial, 4. Red de carreteras y poblaciones importantes. 5. Dinámica territorial (áreas disimétricas) y 6. Síntesis analógica.

**2.6.-** La evaluación de los aprendizajes en los estudios del paisaje.

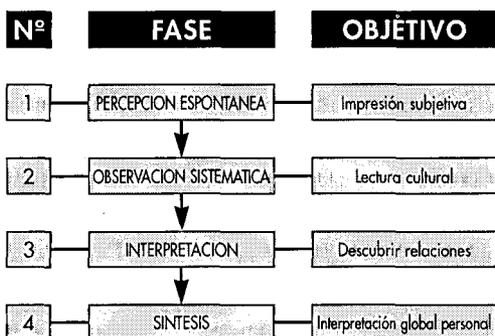
SÁNCHEZ OGALLAR (1991) propone distinguir las capacidades relacionadas con el estudio del medio y ordenarlos según su grado de complejidad, que según su investigación, y ordenadas de menor a mayor dificultad para los alumnos serían: 1. Localizar; 2. Identificar; 3. Interpretar; 4. Generalizar. Por ello, para la evaluación de los aprendizajes en las unidades didácticas relacionadas con el estudio del paisaje, propone la realización de "perfiles" en los que se pueda detallar para cada alumno los progresos registrados en las capacidades enumeradas.

PLATA (1993), tras recoger las normas minis-

teriales sobre evaluación y los criterios de evaluación del área, presenta modelos de hojas de seguimiento individual y del grupo clase. Entre los instrumentos de evaluación propone una "tabla de especificaciones" para la evaluación de la unidad temática "El paisaje".

MARRÓN GAITE (1995) al referirse al trabajo de campo afirma que su evaluación debe ser realizada en dos momentos: 1. Durante su realización en el campo (se tendrán en cuenta aspectos como la actitud, la capacidad para observar y seleccionar los motivos de observación, distinguiendo lo esencial de lo secundario, y 2. Cuando los resultados del mismo se han presentado (se valorará la pulcritud, objetivos, metodología, fuentes, bibliografía y conclusiones).

### 3. Modelo de observación



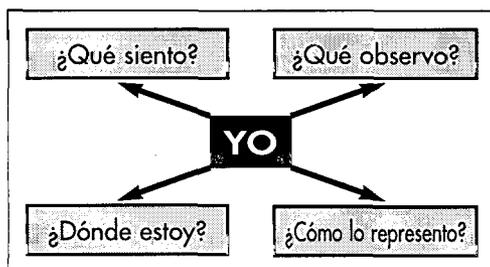
Las actividades de observación directa del paisaje durante los itinerarios didácticos se puede secuenciar según el siguiente esquema:

La propuesta responde al clásico esquema del método global, de probada eficacia en la metodología didáctica de ésta y otras áreas del currículo, y que consiste en un proceso de síntesis-análisis-síntesis : a partir de una visión general, poco sistemática pero muy subjetiva, idiosincrática, se procede después a un análisis, donde se descompone la unidad de estudio en sus elementos constituyentes y se estudian las relaciones entre ellos, para volver de nuevo a una visión sintética, pero esta vez más coherente y organizada. Habremos pasado así de

una visión experiencial del paisaje a un un conocimiento estructurado y objetivo. A este respecto hay que recordar que la tensión entre el conocimiento personal y el objetivo se resuelve, en Educación Primaria a favor de la experiencia vivencia, y en Educación Secundaria primará el conocimiento objetivo (M.E.C. 1991), de manera que se vaya consiguiendo de forma progresiva la "ruptura epistemológica" (BACHELARD,1981) propiciada por el conocimiento académico que "sirve de puente para pasar de un conocimiento empírico del mundo a la formación de cuerpos estructurados de conocimientos y a la formulación de hipótesis para resolver los interrogantes que la realidad nos plantea".

#### 3.1.- La fase de percepción espontánea.

Es una reflexión sobre la impresión subjetiva



al contemplarlo que pretende también la toma de conciencia espacial. La experiencia se realiza siguiendo el siguiente esquema:

En el aspecto sensorial el alumno verbaliza sobre los aspectos cromáticos percibidos visualmente en forma de *tonalidades* (verdes, ocre, azuladas, pardas ...), de *impresiones* (sentimientos de calma, placer, angustia, tristeza, alegría, curiosidad ...), *sensaciones* (adjetivación de la sensación corporal, uso de sinestesias, etc), *recuerdos* (lo que evoca la contemplación de ese paisaje en función de mis propios esquemas mentales), *valoración* (lo que me gustaría cambiar, lo que más me atrae...).

A partir de esa primera toma de contacto con el paisaje, se procede a una primera observa-

ción en “zoom”, cambiando el punto de mira para enfocar distintos elementos del paisaje en su dimensión escénica, lo que permite una aproximación vivencial al concepto de escala, gracias al juego de tamaños relativos que presentan los diversos elementos del paisaje en función de la distancia:

- \* En el cielo observo ...
- \* Cerca de mí hay ...
- \* A cierta distancia veo ...
- \* Allí a lo lejos vislumbro...

A continuación procede trabajar la toma de conciencia espacial mediante ejercicios de:

\* *Localización*: búsqueda de coordenadas de un punto observable en el paisaje.

\* *Orientación*: manejo de la brújula para localizar puntos cardinales.

\* *Situación*: Ubicación respecto a una ciudad o accidente geográfico utilizando los puntos cardinales.

\* *Emplazamiento*: Formas topográficas del punto de observación y de otros elementos visibles.

Por último, invitamos a los alumnos a representar lo que observan mediante preguntas como éstas:

\* ¿Cómo lo veo desde aquí? : propicia la realización del boceto paisajístico.

\* ¿Cómo lo vería desde un globo? : requiere la realización de croquis.

### 3.2.- La fase de observación sistemática.

Se trata de realizar una *lectura cultural* de los elementos del paisaje mediante un proceso de análisis, adscribiendo cada elemento a las categorías conceptuales establecidas en las distintas tipologías. Esta fase se articula en dos partes: los aspectos fisiográficos y los usos del suelo.

En el estudio fisiográfico centramos la atención en los aspectos siguientes:

\* *La altitud*: mediante el manejo del altímetro y la comprobación mediante las

*isohipsas* del mapa topográfico.

\* *La litología*: distinguiendo “de visu” rocas ígneas, metamórficas y sedimentarias.

\* *La morfología*: identificando las unidades topográficas visibles.

\* *La fisonomía estacional*: que nos permite deducir aspectos climáticos.

\* *La vegetación*: aplicando clasificaciones dicotómicas.

\* *La hidrografía*: observando la forma del cauce, el caudal, la coloración, la calidad y el tipo de red hidrográfica (jerarquizada o no).

En cuanto a los usos que los seres humanos hacen de ese territorio, observamos los *paisajes agrarios*: tipos de cultivos, rotaciones, formas de las parcelas, explotaciones ganaderas, granjas...; los *núcleos de población*: organización espacial, tipo de hábitat...; *vías de comunicación*: carreteras, caminos, pistas forestales y vías férreas; *otras actuaciones humanas* sobre el paisaje: cortafuegos, embalses, redes de distribución de electricidad, agua y gas...

### 3.3.- Fase de interpretación.

Completa a la fase de observación y pretende encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- \* ¿Por qué es así?
- \* ¿Ha sido siempre así?
- \* ¿Cómo será en el futuro?

La realización completa de esta fase requiere unos requisitos previos, entre los que hay que mencionar: la práctica en la formulación de hipótesis y el manejo de la multicausalidad, además de unos contenidos conceptuales mínimos sobre el proceso histórico, y en particular sobre la historia local, por lo que en sentido estricto sólo sería aplicable a partir de la E.S.O. Sin embargo, las tres cuestiones enumeradas nos pueden dar pie para realizar algunas actividades sencillas que propicien el desarrollo del pensamiento causal y el progreso en el dominio de la dimensión temporal. Para ello, planteamos cuestiones como éstas:

\* ¿Para qué ha realizado el hombre esos cambios en el paisaje?

\* ¿Por qué los tejados tienen esa forma?

\* ¿Que elementos de los que se observan son de construcción reciente?

\* ¿Hay relación entre los materiales de construcción y la litología del entorno?

\* ¿Dónde se deberían situar nuevas construcciones?

### 3.4.- Síntesis final.

Se pretende conseguir una comprensión global del paisaje observado, para lo cual los alumnos manejan simultánea o sucesivamente planteamientos nomotéticos e ideográficos. El enfoque *nomotético* permite a los alumnos buscar la *explicación* de determinados procesos basados en la confluencia de factores cuyo resultado se puede generalizar, de manera que sea previsible encontrarlos en situaciones similares. Pero a la vez, han de encontrar los rasgos del paisaje que le confieren singularidad, unicidad, a la luz de planteamientos ideográficos, de gran tradición geográfica.

La síntesis final que elaboren los alumnos se materializa en trabajos de composición ilustrados con bocetos y croquis, que deben ser realizados mediante la exposición en paneles, publicación en el periódico escolar, etc. Además, propician el empleo de sistemas alternativos de comunicación de resultados, como elaboración de diaporamas, actividades de simulación, etc.

### 3.5.- Conclusión.

El estudio e interpretación del paisaje resulta ser una fuente inagotable para la conceptualización geográfica y para el desarrollo de destrezas procedimentales, en la línea de la corriente pedagógica denominada *enseñanza para la comprensión*, que demandan múltiples autores de nuestro tiempo, y por la que la enseñanza de la Geografía viene apostando

desde hace decenios.

## 4.- Bibliografía.

ALVAREZ ORELLANA, M<sup>a</sup> F. Y RUBIO SOTES, F (1996): "El conocimiento del medio y los paisajes humanizados". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. AGE. Madrid, pp 219-226.

BACHELARD, G (1981): *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. Madrid

BENAYAS, J (1994): "La percepción del paisaje". *Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Fundación Natwest. Madrid, pp 21-25.

BENAYAS, J y HERAS, F. (1994): "Ideas para interpretar y mejorar nuestros paisajes". *Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Fundación Natwest. Madrid. pp 99-140.

BENAYAS, J. y MARCEN, C (1994): "Aprendiendo a través del paisaje". *Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Fundación Natwest. Madrid. pp. 80-96.

BOLOS, M (1992): *Manual de Ciencia del Paisaje*. Masson. Barcelona.

BUSQUETS, J. (1993): "La lectura e interpretación del paisaje en la enseñanza obligatoria". *Aula de Innovación Educativa n° 19. octubre 1993* pp: 42-45.

BUSQUETS, J. (1996): "La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología". *Iber n° 9*. Graó. Barcelona. pp: 53-59.

CALAF, R. (1996): "La confección de coremas: un procedimiento relacionado con el desarrollo de habilidades cartográficas". *Iber n° 9*. Graó. Barcelona.

COMES, P. (1996): "La conceptualización del espacio a través del uso de croquis". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. A.G.E. Madrid. pp: 71-76.

C.O.P.L.A.C.O (1973): *Plan Especial de Protección del Medio Físico de la Provincia de Madrid*. COPLACO. Madrid.

ESTÉBANEZ, J. (1982): *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Cincel. Madrid.

FIDALGO, C. (1996): "El estudio de la dimensión

temporal del paisaje". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. AGE. Madrid. pp: 259-263.

GARCIA RUIZ, A.L. (1988): "Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Revista de Educación de la Universidad de Granada (separata)*.

GARCIA RUIZ, A.L. (1993): "Los trabajos de campo: visitas de estudio e itinerarios didácticos". *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida. Sevilla. pp: 114-119.

GARCIA RUIZ, A.L. (1994): "Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía". *Iber nº 1*. Graó. Barcelona. pp: 117-125

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*. Universidad Complutense de Madrid. pp: 179-187

GARCIA RUIZ, A.L. (1996b): "Criterios didácticos para la observación y comprensión del paisaje". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. A.G.E. Madrid. pp: 287-293.

GARCIA RUIZ, A.L., LICERAS, A, y PLATA, J. (1992). "La observación del medio rural en la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Foro de las Ciencias y de las Letras*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados. Granada. Nº14 pp: 180-189.

GOMEZ ORTIZ, A. (1996): "El paisaje como elemento de referencia para el estudio de los diversos aspectos geográficos. Una aproximación a su significado curricular". *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. A.G.E. Madrid. pp: 195-218.

GONZALEZ BERNALDEZ, F. (1981): *Ecología y paisaje*. Blume. Madrid.

HANNOUN. H. (1977): *El niño conquista el medio*. Kapelusz. Buenos Aires.

LICERAS, A. (1997a): "La observación en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía". *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Grupo Editorial Universitario. Granada. pp: 115-124

LICERAS, A. (1997b): "La observación y el estudio del paisaje". *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Grupo Editorial Universitario. Granada. pp: 297-

325.

LUCIO, J.V. de (1994): "La diversidad paisajística". *Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Fundación Natwest. Madrid. pp: 28-36.

M.E.C (1991). *Decreto de enseñanzas mínimas para Educación Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Cajas Rojas. Madrid.

MARRON GAITE, M.J. (1995): "La evaluación en Geografía". *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Síntesis. Madrid. pp: 337-353.

PEDRAZA, J. et al. (1986): *Memoria del mapa fisiográfico de Madrid*. Comunidad de Madrid.

PENA VILA, R. (1996): "Geografía, paisaje y educación ambiental". *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. A.G.E. Madrid. pp: 323-327.

PLATA, J. (1993): "La evaluación del aprendizaje en el estudio del medio". *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida. Sevilla. pp: 127-152.

RIBAS VILAS, J. (1994): "El estudio preliminar de un paisaje" *Actas del II Congreso de Ciencia del Paisaje*. Bell Lloc. Barcelona. pp: 187-193.

SANCHEZ OGALLAR, A. (1991): "Niveles de dificultad de un objetivo terminal". *Actas de las II Jornadas de Didáctica de la Geografía*. A.G.E. Burgos. pp: 67-61

SANCHEZ OGALLAR, A. (1995): "El trabajo de campo y las excursiones". *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Síntesis. Madrid. pp: 160-184.

SANZ HERRAIZ, C y MOLINA HOLGADO, P. (1994): "Tipología de paisajes naturales de Madrid" *Actas del II Congreso de Ciencia del Paisaje*. Bell Lloc. Monografías de l'equip 4. Barcelona. pp: 411-420.

SANZ HERRAIZ, C y LOPEZ, N. (1996): "El paisaje en su dimensión educativa". *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. A.G.E. Madrid. pp: 363-370.

VILA VALENTI, J. (1984): "La formación del concepto de paisaje en la geografía contemporánea". *Actas del I Coloquio Paisaje y Geosistema*. Barcelona. pp: 21-41.

ZARATE, A. et al. (1994): "Homogeneización y fragmentación del paisaje de Madrid". *Actas del II Congreso de Ciencia del Paisaje*. Bell Lloc. Barcelona. pp: 203-220.