

La narración del paisaje y su relación con la adquisición de los conceptos geográficos

Alfonso García de la Vega

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 17-30

DOI 10.21826/9788563800244p17-30

Resumen

El paisaje constituye un referente curricular en la enseñanza de la geografía. En este trabajo se plantea el estudio de los conceptos geográficos desde su relación con el paisaje. Pues es en el paisaje que se muestra la realidad de las tensiones entre las intervenciones humanas en el territorio y su asimilación en la naturaleza. Los relatos de viaje y las descripciones de los paisajes son documentos que permiten enfocar los conceptos geográficos. Para ello se sugiere utilizar los textos narrativos para analizar, asociar y estructurar los contenidos relacionados con el paisaje y a partir de ahí extraer los conceptos geográficos. Por consiguiente, en la narración se manifiesta el contraste entre los conceptos espontáneos y los científicos, así como también se abordan los pares conceptuales opuestos.

Palabras-clave: paisaje, conceptos espontáneos, conceptos científicos, narración.

Resumo

A paisagem é uma referência curricular no ensino de geografia. Neste trabalho o estudo de conceitos geográficos surge de sua relação com a paisagem. Pois é a paisagem que a realidade das tensões entre as intervenções humanas no território e sua assimilação na natureza mostra. Relatos de viagem e descrições de paisagens são documentos que incidem conceitos geográficos. Sugere-se usar

a narrativa para analisar, associado e estruturar os conteúdos relacionados com a paisagem ea partir daí extrair os conceitos geográficos. Portanto, em a narrativa o contraste entre conceitos cotidianos e científicos que se manifesta, assim como os pares opostos conceituais também são abordados.

Palavras-Chave: paisagem, conceitos cotidianos, conceitos científicos, narrativa.

Introducción

El conocimiento del paisaje promueve el análisis de los elementos integrantes del mismo, resaltando los valores culturales y naturales del patrimonio, así como su legado e identidad con el lugar. El paisaje se concibe como el patrimonio natural donde se inscriben los demás elementos culturales. Desde la Geografía, el paisaje atrae un amplio número de contenidos, donde se interrelacionan los rasgos identitarios con las actividades humanas.

Esta propuesta didáctica muestra que los conceptos geográficos se pueden abordar desde la narración de paisajes. Los textos seleccionados deben mostrar los conceptos y las actitudes que se tratan de promover entre los estudiantes. En este sentido, desde el paisaje se abordan numerosos contenidos de otras disciplinas y, especialmente, se consideran significativas la lengua y las matemáticas. En sí misma, la narración resulta un recurso didáctico para mostrar diferentes paisajes con distintos conceptos geográficos.

El interés de la narración reside en los conceptos seleccionados, que requiere una cuidadosa elección de los textos. Además hay que considerar que la narración es un medio educativo de expresión literaria para presentar los conceptos, no es un fin de estudio en sí misma. Para ello, también resulta relevante establecer un entorno de aprendizaje constructivista, manteniendo los principios de aprendizaje significativo y por descubrimiento, así como los aprendizajes colaborativo y cooperativo. Esta propuesta didáctica puede aplicarse a todas las etapas educativas, si se realiza una selección apropiada de los textos para la presentación y estudio de los conceptos geográficos.

El paisaje: legado universal

Pisón (2009) considera que el paisaje es un documento histórico, un hecho cultural. Schlögel (2007) advierte que también se precisa interpretar los paisajes en el análisis de la historia. Con el paso del tiempo, las intervenciones humanas originan una huella en el paisaje, generando transformaciones en el entorno natural, que corresponden a los modos de vida. Estos modos de vida son, por ejemplo, los bancales de arrozal que modifican las vertientes montañosas asiáticas, o bien, las canalizaciones de agua destinadas a los palmerales datileros magrebíes.

Unwin (1995) sugiere realizar un análisis desde diferentes perspectivas disciplinares, pues la construcción de esos lugares plantea muchas dificultades de estudio. En el paisaje se plasman todos los elementos culturales, que conforman el imaginario social presente y pasado, según Cardona (2002). Este autor considera que el desarrollo didáctico referido al patrimonio posee un carácter interdisciplinar. De tal manera que, Estepa (2001), afirma que se requiere una labor sistemática y comprometida con el patrimonio. Por todo ello, resulta necesario afianzar el conocimiento del paisaje y su consecuente valoración como legado patrimonial.

Así, hay transformaciones históricas en el territorio que, a su vez, generan nuevos paisajes, como sucede con las intervenciones constructivas de la cultura romana en el Mediterráneo (VEGA, 2012). Y, por el contrario, las severas extracciones de los recursos naturales, como es el agua del río Colorado (Estados Unidos y México), ha originado nuevos paisajes aunque incorporando un desequilibrio en sus condiciones ecológicas óptimas. Pisón (2010, p. 401) discrimina “un territorio ha venido siendo un espacio terrestre estructurado y localizado. Y un paisaje, un territorio formalizado e interpretado”.

Ab’Saber (2011) expresa su inquietud sobre la transformación territorial brasileña. Este autor en la descripción y análisis de los dominios naturales de su país, revela las grandes contradicciones de sus paisajes. Así señala sus observaciones y sus preocupaciones sobre el paisaje de la caatinga:

Seria fastidioso e arriscado fazer a lista de todas as cidades dos sertões que vêm desdobrando funções e evoluindo social e culturalmente em níveis acima de todas as expectativas. Ainda que, pela falta de água, existam grandes limitações para o desenvolvimento industrial na grande maioria das “capitais regionais” da rede urbana sertaneja. Certamente, também existem problemas preocupantes: inchaço urbana pela fuga dos homens do campo; estabelecimento de favelas e bairros muito carentes; tamponamento de áreas férteis pelo crescimento horizontal de cidades situadas em “brejos” de cimeira; baixo nível de proteção para os “olhos d’água” periurbanos (p. 93).

Las distintas formas de organización espacial son el resultado de la relación particular de determinadas sociedades con la naturaleza en un determinado momento histórico (GUREVICH, 2006). Esto supone comprender la articulación histórica entre naturaleza y sociedad, por consiguiente estos temas relacionados con el paisaje precisan una revisión de los contenidos y una propuesta curricular para su estructura y organización.

Aproximación educativa del paisaje

La estructura conceptual de la Geografía, afirma Gurevich (1998), permite interpretar el sentido de los procesos actuales en la organización territorial. Por ello, esta autora destaca la relevancia organizativa y sistemática en los conceptos

geográficos en el currículo. Y, por tanto, parece necesario una revisión curricular en la línea defendida por Caso (2007), quien propone tres criterios para la selección de los contenidos geográficos, bajo la perspectiva del problema sugerido: la significatividad epistemológica, la relevancia social y la significatividad psicológica.

El análisis del currículo muestra que el paisaje siempre se ha contemplado como núcleo conceptual en la normativa educativa (CAPEL; URTEAGA, 1989; GONZÁLEZ, 2013; MEDINA; MORIS, 2014; PÉREZ, 2011; VEGA, 2012). A lo largo de décadas se comprueba que el paisaje muestra un recorrido epistemológico fragmentado, situado entre diversas perspectivas disciplinares. Así, ya sea con rasgos culturales o ambientales, o bien, territoriales o económicos, el paisaje siempre se ha encontrado entre los elementos curriculares prescriptivos de diversas materias académicas.

Precisamente, el paisaje, en cuanto a los contenidos curriculares de diversas disciplinas, precisa un planteamiento didáctico diferente que acoja todas las perspectivas. Además, como concepto medular de la enseñanza de la geografía, Cavalcanti (2010) ha demostrado que existe un concepto espontáneo y vivencial en los estudiantes sobre el que se puede construir el concepto científico. Por consiguiente, en el devenir curricular y de la práctica docente, el paisaje se ha encontrado en un espacio didáctico entre el contenido multidisciplinar y el recurso didáctico para realizar itinerarios y experiencias educativas vivenciales e informales (VEGA, 2014).

En suma, el paisaje requiere un enfoque interdisciplinar para asimilar todas las perspectivas de las diversas materias, aunque exista un dominante geográfico. Y, también, debe poseer un carácter educativo informal, pues los contenidos asociados al paisaje se puedan abordar fuera del aula. En este sentido, los trabajos de campo y los itinerarios forman el planteamiento didáctico más eficaz.

El paisaje: eje aglutinador de conceptos geográficos

Ruiz (2003) aporta dos fases de aproximación psicoevolutiva del estudiante al paisaje. La primera fase corresponde a la percepción del entorno, como consecuencia del desarrollo espacial, una fase intuitiva regida por la exageración y el prejuicio. La segunda fase es reflexiva y atañe a la observación, donde la reflexión permite construir aprendizajes sobre el hecho observado. La aproximación al paisaje desde el análisis y la lectura de los elementos que lo conforman se muestra como una estrategia didáctica bien consolidada (CASTIGLIONI, 2012).

Bruner y Vygotsky coinciden en señalar la tendencia humana a categorizar la realidad, como proceso dirigido a estructurar las nociones y sintetizar el aprendizaje (VEGA, 2013). Ahora bien, en geografía existen muchos términos cuyos matices semánticos pertenecen al saber disciplinar. De esta manera, el término altiplano designa un área montañosa o se asemeja a la meseta. O bien, como establecer la

diferencia entre monte y montaña, si se debe a la magnitud (escala) o al tipo de aprovechamiento (agropecuario). Todos estos términos guardan un significado relacionado con un concepto que, a su vez, se compone de unos atributos que lo definen.

En este sentido, con el fin de contribuir al desarrollo conceptual del paisaje, se propone una organización de los conceptos geográficos que genere una red trabada entre los propios conceptos y los rasgos definitorios, así como los conceptos periféricos a los contenidos de paisaje. De manera que la definición y los criterios de los atributos determinan el grado de credibilidad. Y, ésta interviene en la capacidad de aprender tales conceptos, tal como señala Bruner (2001). Coll (1997) considera que la actividad mental constructiva del alumno debe proporcionar la elaboración de unos esquemas de conocimiento.

Esto es, no sólo se trata de definir, por ejemplo, los atributos que define el desierto, en sentido amplio. Sino también consiste en definir los rasgos propios de los desiertos del mundo, ya sea por sus diferencias climáticas (las altas presiones constantes, precipitaciones mínimas, vientos y radiación solar); sus peculiaridades morfológicas (llanuras de piedra o dunas de arenas) y sus consecuencias sobre la vida (la presencia de una vegetación xerófila y el nomadismo). Ahora bien, todo esto permite explicar la distribución geográfica de los desiertos (Atacama, Sáhara y Gobi...), o bien, algunas características también son propias de los lugares fríos, como la tundra.

Cavalcanti (2010) que, siguiendo a Vygotsky, considera que la construcción de los conceptos científicos proviene del desarrollo de los conceptos espontáneos. Si bien, Vygotsky (2010) advierte sobre la significatividad de los conceptos espontáneos en la enseñanza, aunque carezcan de valor para transmitir conocimiento sistemático. Egan (1991) defiende que los niños entran y salen de los conceptos abstractos sin necesidad de realizar un proceso lineal y paulatino que, necesariamente, permita avanzar desde los conceptos más sencillos hasta los más complejos.

En consecuencia, el docente debe orientar hacia el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de los esquemas de conocimiento del estudiante. Para ello, los procesos cognitivos relacionados con la asociación de los conocimientos adquiridos permiten ampliar y afianzar la adquisición de otros nuevos. Gurevich (1998) establece que los conceptos permiten englobar, abstraer y trascender las informaciones particulares, convirtiéndose en herramientas básicas para la comprensión. Si bien, se debe impulsar la maduración de los procesos mentales desde la cooperación sistemática entre los estudiantes y el profesor (VYGOTSKY, 2010)

El paisaje muestra conceptos geográficos como la tipología del planeamiento urbano, el aprovechamiento agropecuario, la morfología de las montañas... pero, sobre todo, permite elaborar una hipótesis sobre las razones que sustentan dicho

concepto. En los diarios de Fitz-Roy, durante su expedición a América del Sur, ofrece numerosas observaciones sobre el estado de la atmósfera y la cartografía costera. Las descripciones le permiten ofrecer algunas interpretaciones, así como la elaboración de los primeros modelos de predicción del tiempo.

A las Diez de la mañana del día 20 de febrero, se notaron bandadas muy grandes de aves marinas, pasando sobre la ciudad de Concepción, desde el litoral, hacia el interior: y en las mentes de los viejos habitantes bien relacionados con el clima se suscitó alguna sorpresa por un cambio tan inusual y simultáneo en los hábitos de estas aves, pues no era visible que se aproximara una tormenta [...] A las once y cuarenta se sintió la sacudida de un terremoto [...] Y en menos de seis segundos la ciudad quedó en ruinas [...] El horrible agrietamiento de la tierra, que se abría y se cerraba con celeridad y varias veces en numerosos lugares [...] La dirección de estas grietas no eran uniformes, aunque por lo general suroeste-noroeste (FITZ-ROY, 2013).

Asimismo, en las narraciones de los paisajes pueden surgir otros conceptos asociados a las ciencias sociales, a los valores y a las actitudes humanas. Precisamente, en esta misma línea de pensamiento, Egan (1999) razona que, desde edades tempranas, los niños comprenden las historias a través de los relatos, y sobre todo, de los cuentos. Este autor manifiesta que la presencia de conceptos opuestos latentes en el currículo, como concreto-abstracto y conocido-desconocido, prescinde de la capacidad de abstracción que muestran los niños en la comprensión de los relatos. La imaginación proporciona un pensamiento abstracto a los niños referente a conceptos opuestos como, por ejemplo, miedo-esperanza y bondad-crueldad, o bien, bondad-maldad (EGAN, 1991, 1999).

En el currículo de Geografía también se desarrollan conceptos binomiales relacionados con el relieve (montaña y valle), con la explotación de los recursos (agricultura extensiva e intensiva), con la propiedad de la tierra (minifundio y latifundio) y con el clima (húmedo y frío frente a cálido y seco). Estos pares conceptuales opuestos suscitan crear una red conceptual en torno al paisaje. Un conocimiento del paisaje que, dependiendo de las capacidades individuales, puede discriminar los conceptos opuestos, o bien, pudiera percibir la globalidad del mismo.

También existen otros conceptos opuestos que pueden encontrarse en las narraciones. La libertad y la opresión, la seguridad y el riesgo, e incluso, el conocimiento y la ignorancia revelan la historia de la humanidad (EGAN, 1991). Estos conceptos representan los valores humanos que, pudiéndose encontrar en los relatos de paisajes, proporcionan identidad individual y social a las culturas. Posiblemente, hay que entender las acciones humanas y su reflejo en el paisaje para encontrar estos conceptos universales. En los viajes se enumeran infinidad de valores y actitudes humanas, con el telón de fondo del paisaje descrito.

En el relato de Zweig sobre la pugna entre el inglés Scott y el noruego Amundsen por alcanzar el Polo Sur se describen las inmensas llanuras heladas y las condiciones

meteorológicas, que revelan la dureza de la travesía y la capacidad humana para afrontarlas. La narración emociona por los sucesivos valores que el héroe muestra en el camino hasta alcanzar el Polo Sur. Scott manifiesta una férrea voluntad y tenacidad en alcanzar el destino, pese a encontrar la incertidumbre y la posible frustración, como consecuencia de la amenaza de Amundsen. Si descubrir el Polo, después de su adversario, resulta frustrante, el recorrido de vuelta revela numerosos contratiempos que revelan numerosos valores humanos (el instinto de conservación, la solidaridad ...) debido a la misma dureza del trayecto:

El 14 de enero la esperanza se convierte en certeza: 'sólo 70 kilómetros. ¡La meta está ante nosotros!' [...] La hazaña decisiva para la humanidad casi está realizada. De pronto, uno de ellos, Bowers, se inquieta. Su mirada arde al clavarse en un pequeño punto oscuro en medio del inmenso campo de nieve. No se atreve a expresar sus sospechas, pero a todos les tiembla el corazón con un único y espantoso pensamiento. [...] Tristes, junto al trofeo de Amundsen, clavan la bandera inglesa, que ha llegado demasiado tarde. Después, perseguidos por un viento glacial, abandonan el 'traicionero paraje de sus ambiciones'. Y con recelo profético, Scott escribe en su diario 'Mas espanta el regreso' (ZWEIG, 2010, p. 263)

En este sentido, el aprendizaje será significativo, según Castellar (2013), en la medida que el paisaje esté vinculado al estudiante desde su conocimiento cotidiano y vivencial. Así, el vínculo genera actitudes hacia el compromiso social y ético con el entorno natural y cultural. En suma, el paisaje sugiere numerosos planteamientos didácticos para abordar, desde la identidad con el lugar, conceptos geográficos.

La lengua y las matemáticas en los conceptos geográficos

Las áreas curriculares instrumentales conforman dos piezas clave en el planteamiento didáctico para abordar los conceptos geográficos del paisaje. Si la propuesta posee, como eje temático aglutinador, el paisaje, entonces la narración se convierte en el recurso didáctico para implantar la experiencia. Así, tanto la lengua como las matemáticas, como materias instrumentales, se transforman en las principales áreas transversales de esta propuesta.

A través de los textos narrativos se pueden abordar diversas cuestiones lingüísticas como las voces propias del paisaje evocado y los términos geográficos, la ortografía, la gramática, el proceso de expresión y la comprensión lectora ... Y, posteriormente, se puede recurrir a la elaboración de textos libres relacionados con los paisajes propios, esos paisajes con los cuales los estudiantes se identifican.

Callai (2011) razona que cada persona se identifica con el lugar y el paisaje, donde establece los vínculos afectivos, pues son espacios construidos que resultan de la historia de las personas. En la estrecha relación del estudiante con el objeto de estudio, la labor del profesor consiste en ofrecer su mediación didáctica para la

adquisición de conocimientos y prepararse para la transformación de la realidad social.

La organización de los contenidos referidos al paisaje pueden abordar las matemáticas desde el cálculo, la medida, la resolución de problemas, la geometría y el tratamiento de la información. En el trabajo de campo y en el aula, el paisaje aporta numerosas situaciones reales para establecer cálculos estimativos sobre medidas lineales, así como sobre superficies y volúmenes. Además, se pueden proponer problemas reales sobre los itinerarios realizados en viajes y exploraciones, que permitan reconocer distancias relativas a la representación cartográfica y a la realidad. Estos problemas sugieren resolver errores geográficos descritos en los textos.

El hispanista Joseph Pérez escribe sobre los errores de cálculo realizados por Colón. Este historiador resalta los conocimientos que, procedentes de distintas fuentes, Colón poseía antes de su viaje a América:

Para Marino de Tiro, Asia se extendía muy lejos hacia el este y no estaba separada de Europa [...] sino por un océano bastante estrecho. Según él, el conjunto Europa-Asia ocupa 225° (en lugar de los 180° que le atribuye Ptolomeo). Ahora bien, según Marco Polo, el Japón está situado a 30° al oeste de China. $225^\circ + 30^\circ$ son 255° , o sea, que la distancia que separa el punto más occidental de Europa –el cabo San Vicente– del Japón sería solo de 105° ($360 - 255$). En realidad son 180° (PÉREZ, 2006, p. 174-175).

Además de este error, Colón cometió otro error muy significativo para el cálculo de las distancias. Se trata de la equivalencia del grado terrestre, pues supuso que eran 45 millas náuticas –son 60– en base a las lecturas de diversos clásicos y textos árabes. En suma, estas anotaciones matemáticas, sobre el viaje de un colonizador en el umbral del cambio de la época medieval a la moderna, requieren una lectura e interpretación de los mencionados errores de cálculo geométrico.

La narración en la didáctica de la geografía

Vygotsky (2003) razona que los niños deben sentir la necesidad de empezar a leer y escribir para plantear y desarrollar un programa de aprendizaje. En este sentido, esta propuesta didáctica suscita la necesidad de leer sobre textos escogidos que generen intriga y curiosidad y que permitan presentar los conceptos geográficos. En los textos presentados en este trabajo se puede comprobar que, en todos ellos, se impulsa a continuar la lectura para comprender la argumentación de Ab'Sáber, conocer el rigor de la hipótesis sobre los seísmos esgrimida por Fitz-Roy, descubrir el final de la hazaña realizada en la travesía al Polo Sur descrita por Zweig, razonar con Pérez sobre los errores de cálculo en el viaje de Colón y razonar la interpretación de Humboldt sobre las tormentas del lago Maracaibo, como se muestra más adelante. En definitiva, se trata de contextualizar los aprendizajes para que éstos sean significativos.

Souza (2011) aborda la estrecha relación entre la lectura y la escritura con el aprendizaje de los conceptos geográficos a través del desarrollo del pensamiento espacial. La propuesta didáctica de seleccionar textos narrativos sobre paisajes, que permitan extraer conceptos geográficos, refuerza la hipótesis esgrimida por Egan (1999). Este autor argumenta que existe una supuesta falsa linealidad de principios como “conocido-desconocido” y “concreto-abstracto”. Este autor ha comprobado que, en edades tempranas, los niños, lejos de definir estos términos, reconocen el umbral que los diferencia. De ahí, la pertinencia de los mismos en un relato tan asimilado por ellos, como el cuento, donde alcanzan a comprender determinados conceptos intangibles, pero evidentes, como “bueno y malo”.

Los conceptos geográficos inscritos en las narraciones del paisaje pueden pertenecer a ámbitos estrictamente disciplinares, o bien, abordar actitudes relacionadas con la conservación y la sostenibilidad de los paisajes. En los textos seleccionados, y citados en este trabajo, se puede observar que tan reseñables son las descripciones de los seísmos como los valores humanos relacionados a las vivencias de los paisajes.

La propuesta didáctica consiste, en primer lugar, en la lectura de los textos seleccionados. Y, de ahí, seleccionar los conceptos geográficos para comprender su significado, siempre situados y relacionados en un marcodisciplinar y contexto temático. De este modo los conceptos ofrecen mayor facilidad de comprensión. Esto mismo ocurre cuando se escucha o se lee una palabra desconocida que, por el contrario, se llega a entender una vez que muestra su contexto semántico.

En este planteamiento didáctico promueve la adquisición de los conceptos geográficos desde una aproximación a relatos literarios sobre el paisaje. Anteriormente, se ha realizado una propuesta didáctica, justificada sobre el currículo, para abordar los conceptos relacionados con el clima y el tiempo atmosférico en los textos literarios y científicos (VEGA, 2015).

En el siglo XIX, Von Humboldt describe una situación atmosférica, que le conduce a esbozar un argumento hipotético relacionado con el denominado “Relámpago de Catatumbo” junto al Lago Maracaibo en Venezuela. Unas tormentas eléctricas que se pueden contemplar en una travesía área por el margen septentrional del continente sudamericano:

Después de una larga sequía, llega la benéfica estación de lluvias, la escena cambia súbitamente. El azul profundo del cielo, del cual no se destacaba nube alguna, se descarga y se ilumina. Apenas si se puede reconocer en la noche la mancha negra de la Cruz del Sur. La dulce fosforescencia de las nubes de Magallanes pierde su brillo. [...] Densos vapores estiendense ‘poco a’ poco a’ modo de neblina hasta el zenit. El ruido del trueno anuncia a’ lo lejos la lluvia que ha de reparar la tierra (HUMBOLDT, 1876, p. 29-30).

Por último, la propuesta didáctica requiere comprender los conceptos geográficos elegidos, pero también sugiere la posibilidad de elaborar textos escritos desde la comprensión de los conceptos. Esta actividad supone un nivel más elevado en el ámbito lingüístico, pues se refiere a la comprensión y producción escrita. Este proceso didáctico de elaboración de textos admite numerosas posibilidades: la creación de un texto libre, introduciendo uno o varios términos geográficos, la revisión de la ortografía, gramática y de expresión escrita.

Las condiciones de aprendizaje para una propuesta didáctica innovadora

Esta propuesta didáctica está condicionada por los postulados psicopedagógicos propios de un entorno de aprendizaje constructivista. Novak (1988) resuelve que el constructivismo se refiere a cómo los individuos y grupos de individuos construyen ideas acerca de cómo funciona el mundo. Los aprendizajes significativo y por descubrimiento, acuñados respectivamente por Ausubel y Bruner, resultan claves en este tipo de entorno.

Ausubel (2002) considera que los conceptos constituyen una parte de la teoría de la asimilación porque la comprensión depende, en gran medida, de la disponibilidad de una red conceptual de orden superior. Y, el mismo autor, añade que el aprendizaje significativo de proposiciones verbales resulta más complejo que aprender el significado de las palabras. Este tipo de aprendizaje se relaciona significativamente con proposiciones específicas de orden superior de la estructura cognitiva del estudiante.

Parece existir una estrecha relación entre los aprendizajes significativo y por descubrimiento, por cuanto que el aprendizaje proposicional requiere la resolución de problemas verbales en situaciones de aprendizaje por descubrimiento (AUSUBEL, 2002). Por otro lado, ambos tipos de aprendizaje proporcionan el conocimiento autónomo y creativo en el estudiante. Además, la actividad mental constructiva del estudiante debe proporcionar la elaboración de unos esquemas de conocimiento (COLL, 1997). La orientación del profesor conduce hacia el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de los mapas mentales de los estudiantes.

La decisión del enfoque constructivista supone destacar el papel protagonista del alumno en el proceso de aprendizaje. En este sentido, las actividades en pequeño y gran grupo, mediante situaciones de aprendizaje colaborativo y cooperativo, refuerza el éxito de la propuesta. En esta propuesta se considera la interacción social en la construcción de conocimientos basada en la participación recíproca, entre iguales y entre el docente y el estudiante (VYGOTSKY, 2003). La dinamización de la clase resulta ser clave en la labor

del docente, pues debe promover la flexibilidad de pequeños grupos de trabajo que afianzará la interrelación personal.

Santomé (2006) afirma que “la interdisciplinariedad es un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas”. El carácter interdisciplinar proviene de consolidar los intereses de las materias afines al paisaje en los contenidos de los propios textos seleccionados. Este planteamiento interdisciplinar requiere aplicar los conocimientos hacia ese único fin. Esto es, supone revisar la funcionalidad de los conocimientos y, como señala Lenoir (2007), establecer el trazado del “saber hacer”. La interrelación conjunta entre profesor y estudiantes promueve la elaboración de un proceso individual y colectivo del aprendizaje (COLL, 1997)

Por consiguiente, los aprendizajes significativos constituyen una inflexión en los conocimientos previos de los alumnos, que debieran tenerse en cuenta en la articulación curricular. Más aún, en cuanto que configuran el anclaje para generar nuevos aprendizajes. Por tanto, no es sólo una cuestión de revisar la posible presencia fragmentada, e incluso atomizada, de unos contenidos vinculados al paisaje en el marco del desarrollo curricular, sino también al enfoque metodológico de los mismos.

Consideraciones finales

Esta propuesta didáctica consiste en la selección de los conceptos geográficos que, relacionados con el paisaje, se muestran en distintas narraciones. La narración constituye el recurso didáctico y el paisaje compone el eje temático aglutinador del conjunto de conceptos geográficos. La narración de paisajes permite comprobar que se puede abordar este tema no sólo como el análisis de los elementos que lo conforman, sino también desde la elaboración de hipótesis y estableciendo enlaces con los conceptos de otras disciplinas. Además, la narración promueve destrezas lingüísticas, los procesos cognitivos relacionados con la elaboración de razonamientos e hipótesis planteadas en los textos.

Además, desde un punto de vista metodológico, la concurrencia de otras disciplinas afines al paisaje, la interdisciplinariedad, y el entorno de aprendizaje constructivista son rasgos distintivos de esta propuesta. Este planteamiento metodológico requiere contemplar algunos principios básicos del enfoque constructivista, como el aprendizaje significativo y por descubrimiento. Así como el aprendizaje colaborativo y cooperativo para contrastar, elaborar y asimilar conceptos y estrategias, pues fomenta la autonomía y la autoestima así como las habilidades sociales. Por último, esta propuesta didáctica promueve la sensibilidad hacia el paisaje, su conservación y su disfrute, como el legado universal del futuro.

Referencias

- AB'SABER, A. **Os domínios de natureza no Brasil**. Potencialidades paisagísticas. São Paulo: Atelié, 2011.
- AUSUBEL, D. **Adquisición y retención del conocimiento**. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós, 2002.
- BRUNER, J. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata, 2001.
- CALLAI, H. C. Estudiar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.): **Ensino de Geografia**. Práticas e textualizações no cotidiano, Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CALLAI, H. C. A geografia é ensinada nas séries iniciais. In: TONINI, I. M. *et al.* (Orgs.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- CAPEL, H.; URTEAGA, L. La Geografía en un currículum de ciencias sociales. In: CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Orgs.). **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Visor, 1989.
- CARDONA, F. X. H. **Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia**. Barcelona: Graó, 2002.
- CASO, M. V. F. Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. In: CASO, M. V. F.; GUREVICH, R. (Coords.). **Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas**. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 17-36.
- CASTELLAR, S. M. V. A escola, a formação docente e o ensino das paisagens. In: GARRIDO, P. M. (Org.). **La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p.173-196.
- CASTIGLIONI, B. Il paesaggio come strumento educativo. **Educación y Futuro**, Madrid, n. 27, p. 51-65, 2012.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 2010.
- COLL, C. La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. In: COLL, C. (Org.). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona: Paidós, 1997. p. 153-173.
- EGAN, K. **La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata, 1991.
- EGAN, K. **Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza**. Madrid: Morata, 1999.
- ESTEPA, J.; DOMINGUEZ, C.; CUENCA, J.M. (eds). **Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Huelva: Universidad de Huelva, 2001.
- FITZ-ROY, R. **Viajes del 'Adventure' y el 'Beagle'**. Diario. Introdução e Tradução de Armando García González. Madrid: CSIC, 2013.

GONZÁLEZ, X. M. S. Didáctica de la geografía y currículo escolar. In: MIGUEL, R.; TORRES, M. L. L.; GAITE, M. J. M. (Coords.). **Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2013. p.73-92.

GUREVICH, R. Conceptos y problemas en geografía. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Orgs.). **Didáctica de las ciencias sociales II**. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 159-182.

GUREVICH, R. Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Orgs.). **Didáctica de las ciencias sociales I**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 63-86.

GUREVICH, R. La cuestión ambiental y sus derivas educativas. In: GUREVICH, R. (Org.). **Ambiente y educación**. Una apuesta al futuro. Buenos Aires: Paidós, 2011.

HUMBOLDT, A. **Cuadros de la naturaleza**. Madrid: Imprenta y Librería de Gaspar, Editores, 1876.

LENOIR, Y. Hacia un enfoque interdisciplinario de la formación en la profesión docente. **Foro Educativo**, Santiago, n. 12, p. 15-34, 2007.

MEDINA, R. M.; MORIS, R. G. El concepto paisaje en los currícula de educación infantil de las comunidades autónomas españolas. In: MEDINA, R. M.; MONLLOR, E. M. T. (Eds.). **Nuevas perspectivas conceptuales y metodologías para la educación geográfica**. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2014. p. 479-496.

NOVAK, J. D. El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. In: PORLÁN, R.; GARCÍA, J. E.; CAÑAL, P. (Orgs.). **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**. Sevilla: Díada, 1998. p. 23-40.

PÉREZ, F. F. G. La enseñanza de la geografía y sus posibilidades en el currículum. In: TONINI, I. M. *et al.* (Orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. p. 9-17.

PÉREZ, J. **Mitos y tópicos de la historia de España y América**. Madrid: Alaba, 2006.

PISÓN, E. M. **Miradas sobre el paisaje**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

PISÓN, E. M. Saber ver el paisaje, **Estudios Geográficos**, Madrid, v. 71, n. 269, p. 395-414, 2010.

RUIZ, Á. L. **Observar e interpretar el paisaje**. Estrategias didácticas. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003.

RUIZ, Á. L. **El Paisaje**. Ciencia, cultura y sentimiento. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalización e interdisciplinariedad**: el currículum integrado. Madrid: Morata, 2006.

SCHLÖGEL, K. **En el espacio leemos el tiempo**. Madrid: Siruela, 2007.

SOUZA, V. Construção do pensamento espacial crítico: o papel da leitura e da escrita no ensino da geografia. **Anekumene**, Bogotá, n. 2, p. 68-78, 2011.