



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

**Las excursiones geográficas como instrumento para aprender geografía a
través del paisaje: una propuesta didáctica para el primer curso de
Educación Secundaria Obligatoria.**

Geographical field trips as a tool for learning Geography through the landscape:
A didactic proposal for the first year of Secondary Education

Alumna: Eva Serdio Cosío

Especialidad: Geografía e Historia y Filosofía

Director: Juan José González Trueba

Curso académico: 2024-2025

Fecha: Septiembre de 2025

RESUMEN

El análisis del paisaje en contacto directo con el entorno constituye, para la geografía y su didáctica, una herramienta esencial para promover el aprendizaje significativo. Esta metodología, con sólida trayectoria, encuentra sus raíces en la más pura tradición geográfica moderna, y en el caso particular de nuestro país en referentes culturales como la Institución Libre de Enseñanza, que consideraba las excursiones y actividades en la naturaleza una de las principales estrategias de su propuesta educativa. El carácter integrador del paisaje y su aprendizaje desde la experiencia directa, promueve en el alumnado una mayor concienciación ambiental y sociocultural, fortaleciendo su vínculo con el territorio y sensibilizándolo de la necesidad colectiva de su conservación, en coherencia con los principios de la educación para el desarrollo sostenible. Tras una revisión bibliográfica de estos aspectos, este Trabajo Fin de Máster plantea una propuesta didáctica para 1º de ESO orientada a reforzar el valor de las excursiones geográficas. La propuesta se articula en torno a una excursión al Valle de Soba para el aprendizaje de Geografía e Historia mediante el análisis, observación e interpretación del paisaje, facilitando la vivencia de los lugares por parte del alumnado y los procesos pedagógicos que este proceso conlleva.

Palabras clave: didáctica de la geografía; paisaje; excursiones geográficas; educación para el desarrollo sostenible;

ABSTRACT

The analysis of the landscape in direct contact with the environment is an essential tool for geography and its teaching to promote meaningful learning. This methodology, with a long-standing pedagogical tradition, has its roots in the purest modern geographical tradition and, in the particular case of our country, in cultural references such as the Institución Libre de Enseñanza, which considered excursions and activities in nature to be one of the main strategies of its educational proposal. The integrative nature of the landscape and learning about it through direct experience promotes greater environmental and sociocultural awareness among students, strengthening their connection to the territory and sensitising them to the collective need for its conservation, in line with the principles of education for sustainable development. After a bibliographic review of these aspects, this Master's Thesis proposes a teaching plan for 1st year ESO students aimed at reinforcing the value of geography field trips. The proposal is based on a field trip to the Soba Valley for the study of geography and history through the analysis, observation and interpretation of the landscape, facilitating the students' experience of the places and the pedagogical processes that this process entails.

Key-words: Geography education; landscape; Geographical field trips; Education for Sustainability;

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN | 4 |
| 2.- OBJETIVOS..... | 8 |
| 3.- METODOLOGÍA | 10 |
| 4.- ESTADO DE LA CUESTIÓN | 12 |
| 4.1.- La enseñanza de geografía en la educación para el desarrollo sostenible..... | 12 |
| 4.2.- La didáctica del paisaje..... | 18 |
| 4.3.- Excursiones geográficas como recurso para el aprendizaje en geografía..... | 25 |
| 5.- PROPUESTA DIDÁCTICA | 32 |
| 5.1.- Justificación..... | 32 |
| 5.2.- Objetivos que se pretenden conseguir..... | 34 |
| 5.3.- Contribución al desarrollo de las competencias clave..... | 35 |
| 5.4.- Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos..... | 36 |
| 5.5.- Planteamientos o estrategias metodológicas..... | 39 |
| 5.6.- Desarrollo y temporalización de la propuesta..... | 40 |
| 5.7.- Recursos didácticos y materiales | 47 |
| 5.8.- Procedimientos e instrumentos de evaluación y criterios de calificación..... | 48 |
| 6.- CONCLUSIONES | 52 |
| 7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 53 |
| 7.1.- Bibliografía..... | 53 |
| 7.2.- Normativa de referencia..... | 59 |
| ANEXO I. Instrumentos de evaluación..... | 60 |
| ANEXO II. Fichas y materiales para la propuesta..... | 65 |

Nota aclaratoria. Igualdad de género. En coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este documento hacen referencia a órganos de gobierno unipersonales, de representación, o miembros de la comunidad educativa y se efectúan en género masculino, cuando no se hayan sustituido por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino o masculino, según a quien hagan alusión.

“La geografía es el estudio de la Tierra como hogar de las personas”

(Yi-Fu Tuan, 1991)

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El paisaje, desde el siglo XIX es uno de los elementos que más ha llamado la atención de los geógrafos, algo que más allá de referir únicamente a la representación de un medio físico o biológico, ha de abarcar a su vez el conjunto de aspectos que componen dicho medio. Figuras como las de los geógrafos alemanes Alexander von Humboldt o Karl Ritter han dedicado gran parte de sus obras a analizar e interpretar el origen, características y las relaciones producidas en torno al paisaje.

Del mismo modo que ha sido estudiado, analizado e interpretado por diversidad de autores, el paisaje también ha sido definido de múltiples maneras (Frolova y Bertrand, 2006). El carácter polisémico de este concepto denota en sí mismo la carga subjetiva que lleva intrínseco, fundamentada principalmente por la estrecha relación que existe entre el paisaje y los seres humanos.

El paisaje es, según el Convenio Europeo del Paisaje (CEP), “cualquier parte del territorio, tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos”. Esta relación sociedad-medio nos lleva a completar la forma más tradicional y objetiva de entender el paisaje como algo físico o morfológico, con una visión más subjetiva que se hace necesaria para una concepción completa de su significado.

El paisaje geográfico es mucho más que un territorio físico, es aquello en donde confluyen y se relacionan elementos físicos, históricos, culturales y humanos. Como establece Martínez de Pisón (2009) además, y de forma significativa el paisaje, posee contenidos que actúan como valores del propio observador otorgados por la cultura. Comprenderlos es clave para interpretar el paisaje, ya que contribuyen, a veces de manera esencial, a dotarlo de sentido.

Plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía bajo este planteamiento, conecta directamente con la educación para el desarrollo sostenible (en adelante EDS) y con la idea de formar alumnado crítico y consciente de su entorno. Como señala De la Calle Carracedo (2012), la

enseñanza de la geografía debería contribuir a la formación de ciudadanos que realicen una mirada crítica al paisaje, a la realidad que nos rodea.

La geografía como saber curricular o científico debe ser lo más práctica y cercana al alumnado posible y contribuir a dar respuesta a la realidad en la que vivimos. A la vez que se adquieren conocimientos y competencias, se ha de desarrollar un pensamiento geográfico que incite al alumnado a pensar espacialmente, a situarse en su hogar, en el lugar en el que vive. Como establece Massey (2004), desde los países desarrollados tenemos “una geografía de la atención y de la responsabilidad que se asemeja a las muñecas rusas: primero el hogar, luego la localidad y a continuación el país”. Así, entender y comprender espacialmente el mundo, ofrece la oportunidad de ampliar el horizonte de la mirada y el pensamiento, partiendo desde el conocimiento local más cercano para alcanzar lo global.

Utilizar el paisaje como instrumento educativo en este proceso, supone trabajar al amparo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que en su preámbulo reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. A su vez, el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, expone que la materia de Geografía e Historia contribuye a la percepción y el análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante, además de concebir el aprendizaje del alumnado como una invitación al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, a la participación y al compromiso social.

En definitiva, se trata de ayudar a que el saber geográfico se muestre como un conocimiento práctico y útil para el análisis del mundo en que vivimos. Como establece Martínez de Pisón (2009 p. 6) “quizá el asunto propio de la geografía sea fundamentalmente comprender el mundo y, en las ocasiones en que éste parece necesitarlo, también ayudar a dar pautas sensatas para cambiarlo”.

Esta visión integradora del paisaje como recurso, pone de manifiesto que en sí mismo es una representación de la propia disciplina geográfica que lo estudia, abarcando no solo los contenidos propios de la geografía física sino también de una geografía más humana y social. Existe una dimensión cultural en el paisaje basada en la reciprocidad entre paisaje y cultura, cuyas raíces se asientan fundamentalmente en los autores de la Generación del 98, quienes tomaron el concepto de paisaje como objeto de pensamiento, percepción y representación. Azorín planteaba que “el paisaje somos nosotros”, la mirada sobre el paisaje representa una “imagen cultural” una manera de representar, de ordenar, de simbolizar el mundo que nos rodea (Gómez Gutiérrez, 2016, p.34; González Trueba, 2016 p.47; Martínez de Pisón 1998; 2017; Ortega Cantero, 2016). Esta generación contribuyó a consolidar una mirada al paisaje centrada en la reflexión, la memoria y el carácter, donde el paisaje se convierte en un reflejo del alma colectiva. Como apunta Martínez de Pisón (1998, p. 201) “el paisaje es visto como escenario común y a través de él se participa en el sentido colectivo. El paisaje es, pues, una vía para adentrarse más que en lo geográfico, en el espíritu”.

Sumado a esto, considero relevante mencionar mi experiencia y bagaje personal y profesional, puesto que, a parte de mi formación académica en Geografía y Educación Ambiental, los últimos 15 años de mi vida profesional se han centrado en la interpretación del paisaje como herramienta para la conservación de la naturaleza a través de la realización de itinerarios interpretativos.²

En este sentido he de poner de manifiesto el poder de las excursiones geográficas y su contribución a la enseñanza de la geografía impulsado por Giner de los Ríos, y la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE). Conocer el paisaje a través de un contacto directo y físico con el medio, fue uno de los principios que llevó a Giner a considerar las excursiones como una de las principales estrategias metodológicas de su propuesta educativa (Celada Perandones, y Luengo Ugidos, 1988; Jiménez-Landi, 1984; Liceras, 2022; Martínez de Pisón, 2002). La enseñanza en contacto directo con el objeto de

² Esta labor se ha desarrollado dentro del proyecto NATUREA Cantabria, el programa de dinamización y mantenimiento del uso público en la Red de Espacios Naturales Protegidos de Cantabria financiado por la Dirección General de Biodiversidad, Medio Ambiente y Cambio Climático de la Consejería de Desarrollo Rural, Pesca, Alimentación y Medio Ambiente del Gobierno de Cantabria.

aprendizaje representa desde hace tiempo un método fundamental y de gran trascendencia en geografía tal como demuestra la amplia tradición pedagógica y académica que ha abordado repetidamente su valor formativo (García de la Vega 2004; Licerias, 2018a; Martínez de Pisón, 2002; Mollá Ruiz-Gómez y Torija Santos 2013; Morote Seguido, 2019; Ortega Cantero, 2001;2013).

En una región como Cantabria, el paisaje no sería el que es si no fuese por la estrecha relación de las personas con el territorio³, bien por su transformación, aprovechamiento cuidado o conservación. El paisaje es símbolo de identidad (Giménez, 2005; Nogué, 2007), de ahí su potencial para fomentar el aprendizaje significativo, permitiendo que el alumnado se crea protagonista de su propio aprendizaje, sintiéndose integrado como un elemento más de ese paisaje evidenciado así su condición de paisanaje.

Presentado todo lo anterior, este Trabajo Fin de Máster se establece con el objeto de incluir una propuesta didáctica para la materia de Geografía e Historia en el primer curso de la ESO, en la que a través de las excursiones geográficas se fomente el apego al territorio, su conservación y se ponga de relieve la importancia y vinculación de la didáctica de la geografía con el paisaje. Además, existe una visión reduccionista de la geografía alimentada por el desconocimiento en cuanto a lo que la disciplina geográfica puede aportar. La creencia de que es aburrida o únicamente se trata de situar elementos o accidentes geográficos en un mapa o aprenderse las capitales de los países de manera repetitiva (Amorós, 2002; Celada Perandones y Luengo Ugidos, 1988 p.151), hace necesario redescubrir desde una edad temprana, el vínculo entre seres humanos y geografía, rebatiendo esa concepción meramente descriptiva con la que tradicionalmente se asocia. El mundo se conoce desde una posición social y no como un conocimiento abstracto. En relación con esta idea, Yi-Fu Tuan, utiliza el concepto de *topofilia*, refiriéndose a sentimientos de apego y pertenencia de las personas hacia aquellos lugares con los cuales están cultural y anímicamente identificados, bien sean lugares habitados, recorridos o imaginados. De este modo, se espera un cuidado y respeto permanente hacia

³ Hernández Carretero y García de la Vega (2022 p.8), exponen que el patrimonio se muestra como un elemento, de carácter natural y humano, que se interrelaciona con el paisaje, y aluden precisamente a los Valles del Pas como ejemplo de paisaje cultural con un elemento patrimonial sustancial en el paisaje.

aquellos lugares donde ya se han tejido lazos emocionales y experiencias (López, 2023). Así pues, según Tuan, (2018, p.120 como se citó en Urroz, 2018), es la persona, y nada más, quien imprime el carácter, el acento y cierto poder a una realidad espacial, y la que puede alcanzar además la “conciencia pública”, precisamente cuando se ha arraigado entre la comunidad el sentido del lugar, otorgándole estabilidad y permanencia.

El lugar, el paisaje, es un espacio no ajeno al ser humano, sino integrado a su experiencia de vida (López, 2023). Así pues, se abordará el aprendizaje de la materia a través del papel de las personas como eje transformador del paisaje que tenemos en la actualidad.

Para ello se plantea un itinerario didáctico en el Valle de Soba territorio en el que, al haber trabajado durante más de 12 años, considero presenta un gran potencial para la enseñanza de la geografía a través del paisaje, por ser éste en su mayoría producto de la transformación de las actividades humanas y las interacciones sociedad-territorio. Dichas posibilidades se alejan de la simple descripción de los paisajes y se interesa por enseñar a pensar y a reflexionar el paisaje para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica (Hernández Carretero y García de la Vega, 2022).



2.- OBJETIVOS

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster se enmarca en lo establecido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que ya en su preámbulo incluye la EDS como un principio fundamental dentro del sistema educativo. Así pues, lo que aquí se pretende conseguir de forma generalizada es, en la materia de Geografía e Historia, desde una perspectiva integradora enseñar a pensar y a reflexionar el paisaje para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica, potenciando la carga simbólica e identitaria del paisaje y fomentando a su vez el sentido de pertenencia. Una puesta en valor del paisaje como recurso y patrimonio natural y cultural, que contribuya a fomentar una reformulación de nuestra sociedad y del mundo actual.

Dentro de este objetivo general, se integran determinados objetivos específicos que persiguen de igual modo contribuir a formar un alumnado que comprenda y valore su entorno para construir un vínculo responsable y activo con la sociedad y el territorio. Estos objetivos específicos son:

- Contribuir a eliminar la visión reduccionista y meramente descriptiva de la disciplina geográfica mediante el aprendizaje práctico del paisaje y aquellos elementos que lo componen.
- Explorar el potencial didáctico del paisaje y su contribución al desarrollo de las competencias clave y las competencias específicas de Geografía e Historia, para el alumnado de ESO en el marco de la EDS.
- Comprender el paisaje a través de las conexiones entre los fenómenos naturales y humanos.
- Impulsar en el alumnado el sentimiento de arraigo, aprecio y protección de su entorno, estableciendo conexiones entre el conocimiento geográfico cultura territorial y sostenibilidad.
- Elaborar una propuesta didáctica, enmarcada en la materia de Geografía e Historia de 1º de ESO, en la que se utilicen las excursiones geográficas como recurso didáctico a través del conocimiento in situ del territorio.

El Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, especifica el interés por los ODS, el ejercicio de la solidaridad y la cohesión social en la descripción de la materia de Geografía e Historia. Así, dentro de los diecisiete ODS, la propuesta didáctica que aquí se plantea, pretende responder principalmente a la consecución de cinco de ellos (Tabla1).

| | |
|---|--|
|  | <p>ODS 4. Educación de calidad.</p> <p>Meta 4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.</p> |
|  | <p>ODS 5: Igualdad de género (de manera transversal)</p> <p>Meta 5.5. Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles de la adopción de decisiones en la vida política, económica y pública.</p> |




| | |
|---|--|
|  | <p>ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles</p> <p>Meta 11.4 Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.</p> |
|  | <p>ODS 13. Acción por el clima</p> <p>Meta 13.3. Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.</p> |
|  | <p>ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres.</p> <p>Meta 15.1. Para 2020, velar por la conservación, el restablecimiento y el uso sostenible de los ecosistemas terrestres y los ecosistemas interiores de agua dulce y los servicios que proporcionan, en particular los bosques, los humedales, las montañas y las zonas áridas, en consonancia con las obligaciones contraídas en virtud de acuerdos internacionales.</p> |

Tabla 1: *Objetivos y metas de desarrollo sostenible que se trabajan en la propuesta.*

Por último, la propuesta didáctica planteada, se enmarca igualmente en las líneas de actuación de la Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social, que persigue entre otros objetivos, aumentar el compromiso y corresponsabilidad de los centros educativos de la región promoviendo una ciudadanía global, activa, y comprometida con el desarrollo humano sostenible (Gobierno de Cantabria, 2018).

3.- METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos expuestos anteriormente, es necesario plantear una metodología que facilite su desarrollo y tome como referencia la hipótesis de que, gracias a la didáctica del paisaje y el potencial de su estudio a través de las salidas didácticas, el alumnado manifiesta una mayor concienciación ambiental, refuerza el sentido de pertenencia creando un vínculo con el territorio y una mayor cohesión social. Con un enfoque activo, el aprendizaje a través de la experiencia en entornos próximos o conocidos se convierte en un recurso educativo capaz de despertar interés en el alumnado. Como señalan Hernández Carretero y García de la Vega (2022), el paisaje permite desarrollar la capacidad espacial del individuo, conocer el territorio y, además, impulsa el sentimiento de arraigo, aprecio y protección de su entorno.

La primera fase de este proceso metodológico responde a la búsqueda de bibliografía y análisis de fuentes secundarias que contribuyan a fundamentar la hipótesis planteada encuadrando el fundamento teórico que la soporta, y que además sirvan para elaborar una propuesta didáctica adaptada a la adquisición de las competencias clave y las competencias específicas de Geografía e Historia por parte del alumnado de ESO.

Así pues, se ha establecido una investigación en cuanto los estudios relacionados con didáctica del paisaje en la EDS, para posteriormente centrar la atención en la idea de Giner de los Ríos sobre el potencial de las salidas didácticas en la enseñanza de la disciplina geográfica.

El marco teórico se ha estructurado en tres grandes bloques de análisis sobre los que se fundamenta este proyecto: la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible, la didáctica del paisaje y por último la utilización de las excursiones geográficas como recurso para el aprendizaje de la geografía.

Con todo lo anterior, se ha procedido a la elaboración de la propuesta didáctica tomando como referencia la normativa vigente en el momento de su desarrollo, el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Igualmente, se han tenido en cuenta todos aquellos aspectos aprendidos durante el desarrollo del *practicum* que en mi caso realicé en el IES José M^a Pereda de Santander, así como los conocimientos alcanzados durante la asistencia a las clases de las distintas asignaturas del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Así, el módulo genérico me ha otorgado multitud de conocimientos y herramientas para desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; por su parte el módulo específico me ha permitido acercarme con profundidad al trabajo de las distintas disciplinas que conforman mi especialidad.

Por otra parte, y como ya se ha referido en la introducción de este trabajo, sirviendo mi experiencia profesional como base, se han incluido algunos matices y aportaciones personales fundamentalmente en lo que refiere tanto al diseño del recorrido, como a la interpretación del paisaje durante el itinerario didáctico planteado en la propuesta. Siempre teniendo en cuenta su adaptación al nivel y características del alumnado para el que se concibe.

4.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1.- La enseñanza de geografía en la educación para el desarrollo sostenible.

Tradicionalmente percibida como la ciencia que describe la Tierra, la geografía, posee un fuerte carácter interdisciplinar que se ha de poner de manifiesto cuando nos referimos a ésta como una herramienta idónea para trabajar mediante su aprendizaje en secundaria la EDS.

La geografía ha de ayudar al alumnado a entender el mundo en el que vive, así como a conservarlo y a respetarlo. El papel que aquí ocupa se aleja del aprendizaje memorístico vinculado a la tradicional enseñanza de localizar accidentes geográficos o lugares en un mapa, para acercarse a una enseñanza que, a través de esa dimensión territorial, potencie el aprendizaje significativo que facilite la comprensión del entorno y por ende su conservación. En palabras de Jaques Cousteau "Sólo se protege lo que se ama. Sólo se ama lo que se conoce" (Llorente-Adán, 2022 p.333).

Antes de abordar en profundidad la contribución de la enseñanza de la geografía en la EDS, se hace necesario indagar en la evolución del concepto y de otros términos que este lleva asociados.

Aunque inicialmente el concepto de desarrollo sostenible se relacionó con la actividad productiva por la necesidad de paliar la escasez de recursos en la Alemania del siglo XVIII (Novo, 2009 como se citó en Minguet, 2010), en un contexto que se remonta a 1945, momento en el que se crea la Organización Internacional de las Naciones Unidas (Guardaño, 2025), la EDS se ha vinculado históricamente con el concepto de educación ambiental (EA), puesto que ambas tienen un sustrato común como son las relaciones del ser humano con la naturaleza y los valores que movilizan las acciones de estos (Nay-Valero y Cordero-Briceño, 2019).

Sin embargo, aunque también se hace referencia al término en la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano (1972), será en el Informe Brundtland publicado en 1987 la primera vez que se mencione el concepto de Desarrollo Sostenible tal y como lo entendemos en la actualidad, definiéndose como "aquel desarrollo que tiene por objeto satisfacer las necesidades de la presente generación sin comprometer a las futuras". A partir de entonces el concepto se

ha ido transformando y enriqueciendo, pero siempre manteniendo el foco en la relación de los seres humanos con el medio desde una perspectiva antropocéntrica: el medio ambiente es el soporte de la dinámica de vida sobre el planeta y la población mundial necesita reencontrar el equilibrio entre la sociedad y la naturaleza (Nay-Valero y Cordero-Briceño, 2019).

Desde en entonces, el papel de la EDS se ha ido reconociendo y evolucionando progresivamente en distintas cumbres de las Naciones Unidas sobre el desarrollo sostenible:

- La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río, 1992), en la que se establece el Programa 21 proponiendo nuevos métodos de educación, nuevas formas de preservar los recursos naturales y nuevas formas de participar en una economía sostenible.
- La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 1992), en la que se propone el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, cuya finalidad consistía en incluir los principios y valores del Desarrollo Sostenible en la educación, para así lograr cambios en las conductas de las personas que favoreciesen al medioambiente. Además, se nombró a la UNESCO como organismo para crear un plan que potenciase el papel de la educación para el impulso de la sostenibilidad.
- Por último, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20, 2012) en la que se decide poner en marcha un proceso para desarrollar un conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), basándose en los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Todo este recorrido, desemboca en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, que acaba consolidando el desarrollo sostenible como eje central de actuación con la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta agenda establece 17 ODS que proponen un enfoque integrado que abarca de manera transversal las tres dimensiones del Desarrollo Sostenible: la social, la económica y la ambiental (Guardaño, 2025; UNESCO, 2020).

A nivel regional, es necesario mencionar la existencia desde el año 2018 de la “Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social”, un documento de planificación que contribuye a la EDS y a la construcción de una ciudadanía cántabra activa, políticamente alerta, en lo local y lo global y comprometida con la transformación social. Su principal objetivo es servir de marco de referencia y orientar las políticas y actuaciones de los diferentes agentes de la Educación para el Desarrollo en la Comunidad Autónoma de Cantabria para la consecución de la Agenda 2030 y los ODS (Gobierno de Cantabria, 2018).

Con la promulgación de los ODS, concretamente en el ODS 4 (educación de calidad) y la meta 4.7, cuyo propósito es adquirir los conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible en todas sus dimensiones (UNESCO, 2020), se introduce el desarrollo sostenible en el currículum escolar. Así, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) menciona en su preámbulo la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030:

Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo – tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social. (LOMLOE, 2020. p. 4)

La propuesta curricular que establece la LOMLOE deja clara su intención educativa: la meta del aprendizaje no se ha de centrar en los contenidos sino en las competencias. Así, el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, recoge la necesidad de facilitar un aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias. Concretamente para la materia de Geografía e Historia, establece como la adquisición de sus competencias específicas contribuyen al desarrollo de dimensiones fundamentales del aprendizaje, como son la contextualización del aprendizaje en el entorno local y global, el interés por los ODS, el ejercicio de la solidaridad y la cohesión social, el respeto a la diversidad cultural y a las diferentes identidades o la valoración y conservación del patrimonio, entre otros.

A su vez, con tan solo observar los enunciados de los tres saberes básicos que contempla en currículo de esta materia: “retos del mundo actual”, “sociedades y territorios” y “compromiso cívico local y global”, queda patente el potencial que posee en la ESO para contribuir y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia un desarrollo sostenible.

La geografía se sitúa entonces en una posición privilegiada en el estudio del desarrollo sostenible, puesto que es una de las pocas disciplinas que tiene el potencial de reunir gran parte del conocimiento para comprender la complejidad de nuestro mundo interdependiente y global (Massey, 2014 como se citó en Granados Sánchez y Medir Huerta, 2021, p.13).

En palabras de Stefania Giannini, subdirectora General de Educación de la UNESCO:

Nos preguntamos cada vez más si lo que la gente aprende es realmente relevante para sus vidas, si lo que aprenden ayuda a asegurar la supervivencia de nuestro planeta. La educación para el desarrollo sostenible puede brindar los conocimientos, la conciencia y las acciones que empoderan a las personas para transformarse a sí mismas y transformar las sociedades. (UNESCO, 2020)

A este respecto, el hecho de que la sociedad actual se enfrente a un mundo cada vez más dinámico, cambiante y con problemas sociales relevantes, genera la

necesidad de implementar un sistema educativo renovado, y flexible en donde la geografía desempeña una función destacada (Henríquez, 2006).

Con su capacidad para analizar las interacciones entre los sistemas humanos y naturales, la geografía, proporciona al alumnado una comprensión profunda de cómo nuestras acciones impactan en el planeta. Es clave conocer cómo históricamente el ser humano ha transformado su entorno para así descubrir los errores que lejos de evitarse son arrastrados secularmente civilización tras civilización (Álvarez-Otero, 2024).

De la Calle Carracedo (2012) afirma que solo conociendo y siendo conscientes del impacto que provocan los fenómenos de la globalización podremos tener una imagen más ajustada de lo que sucede en nuestro entorno cercano y lejano. Es necesario contribuir en las aulas a la formación de ciudadanos que realicen una mirada crítica a la realidad que nos rodea. Tomar decisiones sobre qué consumir o producir, y por qué hacerlo o no, forman parte de estos asuntos, la adquisición de una visión más completa del mundo, de sus contrastes o problemáticas, ayudaría, a priori, a formar individuos con una mayor capacidad de autonomía y un espíritu crítico frente a discursos que tratan de ocultar la diversidad del espacio terrestre (Álvarez-Otero, 2024).

La geografía, como disciplina integradora, establece puentes entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, se preocupa por las conexiones, las asociaciones y la distribución, aportando el análisis espacial y escalar de muchos asuntos relacionados con la sostenibilidad. Pensar geográficamente puede aportar una visión amplia y una capacidad de síntesis idónea para el estudio del desarrollo sostenible (Purvis y Grainger, 2004 como se citó en Granados Sánchez, 2011).

Así pues “Ningún habitante de esta tierra conseguirá una educación completa ni se convertirá en ciudadano autónomo y responsable mientras no haya adquirido una educación geográfica” (Pinchemel, 1989, p.18, como se citó en Toro Sánchez, 2005). La educación geográfica ayudaría a formar personas que entiendan el aprendizaje y el conocimiento de su entorno como algo inseparable de su proyecto de vida, al mismo nivel que cuestiones más personales. El alumnado adolescente vive en un mundo interior tan intenso que apenas aprecia

lo que le rodea. Por ello se ha de educar la mirada, y hacerla atenta para conocer, comprender, interpretar y ordenar la realidad (Amorós, 2002).

La geografía ha de contribuir a que cada estudiante conozca de forma personalizada cómo es el planeta en el que vive, partiendo del conocimiento de sus espacios más próximos, y cómo estos se han visto afectados por las actividades humanas a través del tiempo y desde distintas culturas. En este sentido se hace especialmente importante que conozca cuál es el resultado socioespacial de nuestras acciones, con el fin de construir entre todos una sociedad más humanizada, con un mayor sentido de la justicia y solidaridad, pero, sobre todo, más comprometida social y ambientalmente (Marrón Gaite, 2011).

En definitiva, se trata de proporcionar al alumnado conocimientos y rigor científico en la obtención y tratamiento de fuentes y datos, para que sus valores como miembros de la sociedad estén fundamentados en hechos contrastados y no refieran a informaciones sesgadas o descontextualizadas (De Miguel González, 2021).

Aunque, como se ha señalado con anterioridad, implementar la EDS en los centros escolares comienza a tomar relevancia con la aplicación de la LOMLOE, en la “Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible” (Haubrich et al., 2007) se propone que el paradigma del desarrollo sostenible sea integrado en la enseñanza de la geografía en todos los niveles y en todas las regiones del mundo. Se considera la geografía un saber imprescindible para promover el desarrollo sostenible en los sistemas de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integradora. A su vez, como recogen Serrano y Velarde (2021) existen numerosos estudios que profundizan en las posibilidades de aplicación didáctica de los ODS y sostenibilidad en materias del ámbito de la geografía (Araya, 2005; Granados Sánchez, 2011; Place, 2011; Toro Sánchez, 2011). A este respecto se ha de hacer mención del comunicado pronunciado por la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) en 2019 referido a la implementación de la educación para la sostenibilidad dentro del propio sistema educativo. En dicho comunicado, la AGE se refiere a la geografía como la disciplina del “cambio global” señalando que “las líneas maestras de los ODS coinciden, de forma casi absoluta, con los contenidos y

competencias desarrollados por la disciplina geográfica” (Serrano y Velarde, 2021).

En añadido de todo lo anterior, la geografía a su vez se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de organización espacial de las sociedades humanas, lo que resulta fundamental a la hora de abordar las tres dimensiones de la EDS (social, económica y ambiental). El espacio geográfico en el mundo actual posee una fuerte dimensión relacional entre condicionantes físicos, sistemas económicos, procesos sociales, valores culturales y organización política. Ya en el siglo XIX, Humboldt y Ritter establecían que el objetivo formal de la geografía era descubrir las conexiones entre los fenómenos naturales y humanos (Hernández Carretero y García de la Vega, 2022). Desde entonces las sociedades actuales, como resultado de la globalización están cada vez más relacionadas, pero estas relaciones se han vuelto mucho más complejas (De la Calle Carracedo, 2012). No basta con estudiar cada uno de los distintos elementos que conforman el espacio geográfico, sino que resulta importante comprender las interconexiones e interrelaciones que surgen entre ellos (Bodini, 2001, como se citó en Araya, 2005).

La educación geográfica y específicamente la didáctica de la geografía, tiene un rol fundamental que cumplir. A través de su carácter holístico e integrador, ha de contribuir a potenciar un pensamiento crítico, que permita evaluar y proponer posibles alternativas a problemas complejos de dimensión ambiental, social o económica (cambio climático, gestión de recursos, movimientos migratorios, conflictos bélicos, etc.). Por ello, tal y como recoge Place (2011), la geografía se plantea como una disciplina capacitada para construir un enfoque de desarrollo menos destructivo, más social y sostenible. Una disciplina que, como puente entre las ciencias naturales y sociales permite que veamos el paisaje como producto de la interacción del ser humano con el territorio, es decir un reflejo de las relaciones sociedad-medio.

4.2.- La didáctica del paisaje.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su versión online define el concepto de paisaje como “parte de un territorio que puede ser observada desde un determinado lugar”, sin embargo, arroja tres definiciones

complementarias, hecho que denota el fuerte carácter polisémico del término. Así pues, el paisaje es un concepto que tiene múltiples acepciones dependiendo de la visión desde la que se defina, y hemos de entender la evolución del término como algo natural e inseparable a la dinámica del pensamiento humano. (Castillo Poveda 2017; Cortés et al. 1998; Hernández Carretero y García de la Vega, 2022).

Las primeras nociones que se tienen del término paisaje provienen del latín *Pagus*, que significa país y *Pagensis* que corresponde a campestre. A partir de estas dos palabras se originaron los términos: *paysage* (francés), *paessagio* (italiano), paisaje (castellano), etc. Todos ellos ponen de relevancia la vinculación entre un lugar o territorio y una determinada comunidad o individuo que lo utiliza y lo transforma (Castillo Poveda, 2017).

Referirse a conceptos como lugar o territorio, y a las transformaciones e interacciones que los seres humanos causan en estos, nos traslada directamente a una dimensión geográfica:

Fue en la geografía donde prácticamente la noción de paisaje tuvo su origen. Algunos geógrafos consideran paisaje, incluso como la categoría llave de la disciplina científica geográfica. Sin embargo, la noción de paisajes, en la geografía ha tomado diversas interpretaciones, en dependencia de la corriente teórica y la escuela que hacía uso del término. Eso da lugar, a una verdadera confusión teórica e incluso metodológica. (Mateo y Vicente da Silva, 2007, 78, como se citó en Castillo Poveda 2017)

Como apunta Martínez de Pisón (1983), la geografía se ha autodenominado repetidas veces en su historia “ciencia del paisaje”, y a lo largo de la historia del pensamiento geográfico, el concepto de paisaje se ha ido transformando. De una perspectiva naturalista y descriptiva vinculada a las figuras de Humboldt y Ritter en el siglo XIX⁴, pasó a concebirse como un testimonio visible de la relación entre sociedad y naturaleza: Vidal de la Blache entiende que la interconectividad entre naturaleza-cultura aportará un carácter distintivo a la región, que la hará única y

⁴ El paisajismo geográfico moderno, iniciado a principios del siglo XIX por Alexander von Humboldt, se introdujo en España, a partir de los años ochenta de ese mismo siglo, a través de Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza (Ortega Cantero 2016)

diferente y ello se visualiza a través de su paisaje (Hernández Carretero y García de la Vega, 2022). Así, durante más de dos siglos han sido muchas las variaciones y acepciones que ha recibido el concepto teniendo en cuenta los distintos paradigmas desde los que ha sido abordado (Castillo Poveda 2017; Crespo Castellanos 2021; Tesser Obregón 2000).

En la actualidad nos encontramos ante un enfoque perceptivo del paisaje, entendido como una construcción social que pone de manifiesto la forma en que los individuos y las comunidades interpretan y valoran su entorno. Este enfoque añade al tradicional análisis de geografía física, una dimensión subjetiva y cultural. El paisaje no es, por tanto, estático, sino que varía como consecuencia del avance social (Nogué y De San Eugenio, 2011 como se citó en Zubelzu Mínguez y Allende Álvarez, 2015).

En el año 2000, el Consejo de Europa elabora el Convenio Europeo del Paisaje (CEP) en el que además de aportar su definición⁵, reconoce en la educación un instrumento para su conservación, dejando patente la importancia de contribuir a la formación y sensibilización de la ciudadanía global en materia de paisaje. Así en el artículo 6, referente a las medidas específicas, establece que los estados firmantes deberán:

“Promover la sensibilización de la sociedad civil, de las organizaciones privadas y de las autoridades públicas sobre el valor de los paisajes, su papel y su transformación”. Y, más específicamente: "Promover la enseñanza escolar y universitaria en materias que traten los valores que el paisaje representa y las cuestiones que plantea su protección, gestión y ordenación". (Cortina y Queralt 2007)

Estas bases sentadas por el CEP demuestran la necesidad de desarrollar una conciencia paisajística en la ciudadanía que por ende ha desembocado en distintas líneas de actuación en materia educativa. Este planteamiento implica abordar pedagógicamente el tema del paisaje desde distintas perspectivas, manejando conocimientos más objetivos, sobre el paisaje real, centrados en lo

⁵ El paisaje se refiere a una parte del territorio tal como es percibida por las personas, cuyo carácter resulta de la acción de factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones (Cortina y Queralt 2007).

que el paisaje es y contiene, y otros más subjetivos centrados en el paisaje representado, percibido, vivido y valorado (Liceras, 2018b).

Aunque en el marco educativo el paisaje se ha entendido como un tema transversal, pues su comprensión implica a diferentes áreas de conocimiento, según Gómez Ortiz (1996, como se citó en Bovet Pla et al. 2014) es en las Ciencias Sociales donde pudiera acomodarse mejor y en ellas, en la geografía, que desde siempre encontró en el paisaje un motivo de estudio preferente (Liceras, 2018b).

Como apunta Tesser Obregón (2000), dentro del ámbito de los geógrafos, el paisaje constituye, para algunos, el verdadero objeto de estudio de la geografía, para otros, es solamente una parte del objeto de estudio, o bien, uno más de los elementos a estudiar dentro del esquema geográfico (Molina, 1986, como se citó en Cortés et al. 1998).

En este sentido, desde que comienza a utilizarse el concepto de paisaje en geografía, se han llevado a cabo numerosos estudios, proyectos y aplicaciones que lo sitúan como elemento fundamental para el aprendizaje y estudio de la disciplina geográfica (Casas Jericó et al. 2017; Cortés et al. 1998; Feliu Torruella y Hernández Pongiluppi, 2015; García de la Vega, 2019; Martínez de Pisón, 2009; Ortega Cantero, 2016).

La didáctica del paisaje en la materia de Geografía e Historia en la ESO se centra fundamentalmente en el uso de éste como recurso educativo para el aprendizaje de contenidos ambientales, históricos, culturales, sociales y geográficos. Así pues, podría entenderse como una forma de integrar la observación del entorno, en todas sus dimensiones, además del análisis, reflexión y comprensión del territorio observado con un importante trasfondo social o emocional.

El hecho de otorgar peso a los aspectos sociales, relacionados con situaciones y problemas cercanos al entorno próximo del alumnado, no supone el planteamiento de un rechazo a los conocimientos disciplinares, sino situar estos en un lugar y contextualizarlos en una dimensión próxima, tanto física como emocional al alumnado.

Como establece el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO, la meta no es la

mera adquisición de contenidos, sino aprender a utilizarlos para solucionar necesidades presentes en la realidad. Se trata de potenciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias. El alumnado ha de adquirir las herramientas necesarias para afrontar los retos y desafíos a los que habrá de enfrentarse a lo largo de su vida. Particularmente, en el ámbito que nos ocupa se hace necesario potenciar la competencia ciudadana con el fin de constituir un proyecto de sociedad futura, capaz de ejercer una ciudadanía responsable y participe en la vida social y cívica, y que además presente un compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo).

De este modo, entender los paisajes supone comprender a los grupos sociales y a los pueblos que lo han habitado y lo habitan, respetar las identidades territoriales, así como fomentar la convivencia entre las poblaciones y sociedades (Hernández Carretero y García de la Vega, 2022).

En el marco de lo establecido en la LOMLOE, como en el actual decreto que establece el currículo para la ESO en Cantabria⁶, encontramos distintas pautas que sustentan el planteamiento del paisaje como herramienta para el aprendizaje. Así las competencias específicas de la materia de Geografía e Historia, contribuyen al desarrollo de dimensiones fundamentales del aprendizaje a través del estudio del paisaje: contextualizar el aprendizaje en un entorno local y global, en el que partiendo del conocimiento de entornos próximos el alumnado proyecte dicho conocimiento hacia la comprensión de entornos lejanos; la valoración y conservación del patrimonio, en el sentido de adquirir conocimientos que otorguen un vínculo emocional; el interés por los ODS, en relación a la educación para el desarrollo sostenible; o el respeto a la diversidad cultural y a las diferentes identidades, teniendo en cuenta el potencial del paisaje como creador de identidades. Partiendo de este enfoque, como señala Liceras (2018b), se pretende el estudio del paisaje desde una triple perspectiva: el paisaje como ciencia, como cultura y como identidad.

⁶ Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC núm. 151, 20441-21321 (2022). <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>

En la actualidad, el paisaje se concibe como un símbolo de identidad, por ello mediante su aprendizaje se contribuye a potenciar el sentido de pertenencia del alumnado, al desarrollo de su personalidad⁷, así como a posicionarlo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los valores que ofrece el paisaje son perfectamente objetivables y van más allá de los naturales o estéticos que habitualmente se le atribuyen. Se ha de entender el paisaje como el reflejo de una identidad socio territorial, impregnado de valores sociales, culturales, históricos, espirituales y estéticos entre otros (Hernández Carretero y García de la Vega, 2022; Nogué, 2017, p.10 como se citó en Liceras, 2018b). De este modo encontramos en el paisaje como recurso educativo, varias conexiones tanto con los objetivos como con los principios generales y pedagógicos que recoge el currículo de Cantabria. Se persigue el desarrollo de proyectos significativos y relevantes, la resolución colaborativa de problemas, el refuerzo de la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural figura como uno de los objetivos del currículo, así, tal y como expone Nogué (2010) la gente se siente parte de un paisaje, ingrediente fundamental de su sentido de lugar, su sitio. Nacemos, vivimos y morimos en algún paisaje, y ese paisaje nos identifica y nos aporta sentido de pertenencia tanto al territorio como a una comunidad que como ciudadanos responsables debemos preservar (Liceras, 2018b).

El aprendizaje a través de la experiencia vivida en el entorno próximo, el conocimiento y comprensión por parte del alumnado de los paisajes cercanos, contribuye a establecer conexiones y vínculos no solo espaciales sino también emocionales con el territorio. Como recoge Llorente–Adán (2022), el alumnado debe seguir profundizando en la interpretación del territorio o del paisaje en el que habita, ya que cada vez vive más distante a él. Hecho que conlleva un generalizado desconocimiento y despreocupación por el espacio geográfico más próximo y por tanto también del más lejano.

⁷ El currículo irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual" (LOMLOE, 2020, p.17).

El conocimiento geográfico a través del paisaje ha de entenderse como algo práctico, alejándose de la tradicional visión que lo vincula con el aprendizaje memorístico y donde el alumnado era un mero receptor. En palabras de Llorente-Adan (2022), esta construcción cognitiva es progresiva, por lo que primero debe asimilarse el espacio próximo y conocido para, posteriormente, comprender otros lugares más alejados. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser lo más práctico posible y dar respuesta a la realidad en la que vivimos.

Otra de las herramientas que aporta la didáctica del paisaje en base a lo establecido en el currículo de la materia para Cantabria hace referencia al aprendizaje a través de la historia:

El pensamiento histórico se define como el proceso por el que se crean narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos, así como el análisis de los cambios y continuidades entre los mismos, desde una perspectiva temporal y contextualizada y con relación a determinados criterios éticos y cívicos. (Decreto 73/2022, de 27 de julio, de Cantabria).

En referencia a lo expuesto, la lectura del paisaje favorece el desarrollo de la conciencia histórica, su pasado está presente en el paisaje actual, nos habla de las sociedades anteriores y nos da las claves para entender la actual y argumentar un futuro (Santisteban y Pagés, 2011 como se citó en Hernández Carretero y García de la Vega, 2022).

Tal como señala entre otros Martínez de Pisón, “los paisajes son acumuladores de herencias que fijan el proceso que los forma: son productos y muestras de su historia” (Hernández Carretero y García de la Vega, 2022). De este modo, conociendo el paisaje, sus transformaciones, causas y efectos, el alumnado podrá reflexionar, razonar y actuar en consecuencia. Es decir, si formamos ciudadanos responsables capaces de entender la repercusión de nuestras acciones sobre el medio, estaremos contribuyendo a promover actitudes que propicien al desarrollo sostenible y por tanto a la conservación del territorio.

Se sustenta aquí el argumento que establece la necesidad de formar un alumnado que aprenda a descubrir y comprender su entorno, a observar más

allá de lo que aparece ante sus ojos, a buscar explicaciones asentadas en los términos que nos proporciona nuestro pensamiento, a cuestionarse la información recibida y por tanto a actuar en pro de mejorar el medio que otros nos legaron (Liceras, 2018b).

En consonancia con el pensamiento de la ILE, se entiende que el contacto con el paisaje permite educar la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación, a la vez que ayuda a desarrollar las capacidades intelectuales, éticas y estéticas de la persona (Ortega, 2003, como se citó en Hernández Carretero y García de la Vega, 2022).

En palabras de Martínez de Pisón (2009) “La experiencia del paisaje es, en suma, la directa del que lo vive, la experiencia vital. Cuando se ha interiorizado un paisaje vivido y forma parte del yo, cualquier amputación en aquel es una mutilación de éste, lo perciba o no quien lo experimenta” (Martínez de Pisón, 2009, p.9)

4.3.- Excursiones geográficas como recurso para el aprendizaje en geografía.

Si bien en la actualidad el término itinerario didáctico goza de mayor difusión en el ámbito educativo, en este Trabajo Fin de Máster se opta deliberadamente por utilizar la expresión excursiones geográficas. Esta elección responde no solo a una preferencia terminológica, sino a una postura metodológica que reivindica la tradición y el bagaje histórico de este concepto en la disciplina geográfica, cuyas raíces en España se asientan en la aportación de distintos referentes de la ILE que funcionó en nuestro país como puerta de entrada a los avances geográficos de la época (Ortega Cantero, 2016).

Las excursiones por tanto no son algo novedoso en la enseñanza de la disciplina geográfica, puesto que sus antecedentes se remontan al siglo XIX cuando la ILE en las personas de Bartolomé Cossío, Torres Campos o Giner de los Ríos, entre otros, adopta las excursiones como práctica fundamental de su enfoque pedagógico al considerarlas uno de los elementos esenciales para la educación integral (Liceras, 2018a; Morote Seguido, 2019).

Como afirma Martínez de Pisón (2002) “Cualquiera que haya tenido interés por el excursionismo científico y pedagógico, conoce el decisivo patrón que otorgó la ILE al sentido y a la forma de esta actividad.” En 1886, Francisco Giner de los

Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, realizaron la primera excursión pedagógica de la ILE a la sierra madrileña, hecho que marcó el inicio del uso de las excursiones como herramienta para el aprendizaje de la geografía. Conocer el paisaje a través del contacto directo con el medio fue uno de los principios que llevó a Giner y la ILE a considerar las excursiones como una de las principales estrategias metodológicas de su propuesta educativa y uno de sus rasgos más distintivos. Hasta tal punto, que su práctica sistemática se estableció como la actividad educativa por excelencia entre los pedagogos vinculados a la Institución (Liceras, 2018a; 2022; Melcón Beltrán, 1991). De entre todos ellos destaca la figura de Rafael Torres Campos, primer geógrafo español que adoptó los puntos de vista del paisajismo moderno y que contribuyó a la enseñanza de la geografía en las aulas, pero especialmente fuera de ellas. Durante su estancia en Viena, Torres Campos recibió el influjo del geógrafo alemán Albrecht Penk, precursor de la práctica de las excursiones geográficas como experiencia vital y educativa en Europa (González Trueba y Serrano Cañadas, 2007 pp. 198, 324). Como recoge en el Boletín de la ILE (Torres Campos, 1893, p.293), se formó en seminarios en los que la enseñanza de la geografía se centraba en el contacto directo con la naturaleza y sus paisajes. Aprendido el método, inició así en España un modo geográfico de ver el paisaje culturalmente reforzado mediante la incorporación de la práctica excursionista. En su modo de ver y valorar el paisaje se incorporaban las dimensiones explicativas y comprensivas, sin olvidar el componente subjetivo de la experiencia (Celada Perandones y Luengo Ugidos, 1988; Ortega Cantero, 2016; Rodríguez Esteban, 1988).

La introducción y desarrollo de las excursiones escolares en la ILE dependieron de él en gran medida. Su enseñanza de la geografía trataba de huir de una metodología excesivamente academicista y teórica, adoptando una concepción más práctica y cercana, centrando su enfoque en la observación directa del paisaje y de los fenómenos geográficos en sí mismos. Estos se enriquecían además con una visión interdisciplinar que abordase aspectos geológicos, biológicos, artísticos e incluso estéticos y espirituales (Gómez Gutiérrez, 2016; Liceras, 2018a; Ortega Cantero, 2001).

El modelo didáctico institucionista continuó aplicándose posteriormente por figuras relevantes como la de Manuel de Terán, quien desarrolló grandes

avances en el marco didáctico de la disciplina reafirmando el valor educador, formativo y crítico de las excursiones (Ortega Cantero, 2016). Como señalan Celada Perandones y Luengo Ugidos (1988), “los pedagogos institucionistas consideraban primordial fomentar la observación inmediata y los conocimientos empíricos en detrimento de la enseñanza memorística y libresca”. Los itinerarios son, como afirma Liceras (2018a), situaciones que inscriben al observador en el paisaje, de manera que éste no es un mero espectador, sino que forma parte de ese espacio.

Aún con todo lo anterior, se debe incidir en que las excursiones y salidas de campo, no presentan únicamente un sentido de convivencia o recreativo, sino que, siguiendo la trayectoria de la corriente institucionista y sus discípulos, el planteamiento que en este trabajo se expone, es el de reivindicar que su objetivo fundamental es crear un conocimiento significativo en el alumnado, tomando como punto de partida la observación del entorno y no únicamente la simple recogida de información.

Las excursiones geográficas son un recurso didáctico completo desde un punto de vista pedagógico, pues aportan multitud de valores al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ofrecen al alumnado una aproximación a la realidad desde distintas perspectivas y escalas, y además contribuyen a la adquisición y desarrollo de muchas de las competencias clave establecidas en el perfil de salida, así como las competencias para la sostenibilidad planteadas por la UNESCO (González et al., 2024; Liceras, 2018a; UNESCO, 2020).

Así pues, en las excursiones, se contribuye a que el alumnado pueda familiarizarse, mediante la práctica, con los conceptos y dinámicas relacionadas con la materia de Geografía e Historia. El aprendizaje in situ y el contacto con el territorio es importante porque es necesario ver las cosas para conocerlas. Como expone Ortega Cantero (2013) el conocimiento moderno se apoya en la experiencia visual y en la geografía, esta experiencia se consigue a través de la observación del paisaje y con él, podemos ofrecer al alumnado numerosos ejemplos de contenidos teóricos que previamente han sido tratados en el aula. Esto es, ofrecerle un porqué o una razón al estudio de los contenidos propios de la materia, en otras palabras, contribuir al aprendizaje significativo. Además de respaldar la necesidad de adquirir unos conocimientos teóricos, las excursiones

se centran en una metodología práctica y activa de aprendizaje lo que contribuye a una mayor satisfacción en el proceso de construcción del conocimiento (García de la Vega, 2022; Licerias, 2018a).

García de la Vega (2004) expone como el itinerario geográfico promueve el conocimiento pues suscita y permite planteamientos sobre hechos geográficos que parten de ideas previas individuales del alumnado y que, analizadas in situ dan lugar a explicaciones más consolidadas y fundamentadas. Las excursiones también potencian el aprendizaje individual y autónomo, puesto que no se limitan a una mera observación pasiva del territorio, sino que convierten al alumnado en un agente protagonista capaz de construir su propio aprendizaje mediante el análisis de una determinada realidad espacial. Este aprendizaje activo y personalizado contribuye también al desarrollo de sus capacidades personales (González et al., 2024).

Durante la experiencia de la excursión geográfica no se busca únicamente la descripción e interpretación de las formas del paisaje, sino la comprensión de su sentido, la valoración de sus rasgos para interpretarlo, sentirlo y disfrutarlo. En este sentido estamos ante un recurso didáctico fundamental en el estudio y desarrollo del aprendizaje de la realidad social y cultural del territorio. Puesto que, a través de las salidas al campo, el alumnado puede motivarse para hacer una lectura crítica de su entorno espacial. Ha de ser capaz de tomar conciencia de que el paisaje no es simplemente un escenario heredado, disponible para el consumo pasivo; es un moldeador de la interacción social, que a su vez refleja las decisiones de la vida ciudadana (Gómez Zotano y Riesco Chueca, 2013 p.343). Así, facilita que alumnado sea capaz de analizar el espacio geográfico de forma holística, con especial atención a la incidencia antrópica, entendiendo que este no es más que un reflejo de las interacciones sociedad-medio (Hernández Carretero y García de la Vega, 2022).

García de la Vega (2004), expone que el fundamento de esta herramienta pedagógica radica, ante todo, en descubrir y explicar la interacción entre el hombre (llámese sociedad) y el medio donde éste se desenvuelve (llámese paisaje). Descubrir estas relaciones desde la asimilación de contenidos, que supondrá el dominio de técnicas o destrezas, debe conllevar al aprendizaje o al desarrollo de una actitud crítica responsable. Si queremos que el alumnado

adquiera conocimientos, actitudes y competencias para actuar en pro de un desarrollo sostenible, es imprescindible, despertar emociones y sentimientos no solo para indagar y describir la historia de los paisajes, sino también para generar concienciación y respeto hacia ellos.

Como recogen Mollá Ruiz-Gómez y Torija Santos (2013), las excursiones, a la vez que un método de aprendizaje científico ordenado y sistemático, o un ejemplo de laboratorio al aire libre, son también un medio para contemplar el paisaje. De su conocimiento científico, de su contemplación, viene, sin tener que enseñarlo, el deseo de protección. Como menciona González Trueba (2016 p. 3), la práctica del excursionismo para Giner y la ILE se sustentaba en “Conocer para dar a conocer, conocer para valorar, valorar para conservar”. Podríamos afirmar que lo que no se conoce, no se respeta, y así es como esta práctica pedagógica contribuye a despertar el apego y el vínculo emocional con el territorio. Cuando el alumnado adquiere experiencias vivenciales en el territorio, comienzan a incorporarse a los conocimientos puramente académicos rasgos emocionales, sensibles e identitarios, que aportan nuevas percepciones al paisaje (Hernández Carretero y García de la Vega, 2022; Nogué 2007). Muchas personas, y no sólo geógrafos entre los que me incluyo, han desarrollado un vínculo emocional con el paisaje gracias a la adquisición de conocimiento por medio de las excursiones. Como afirma Gómez Gutiérrez (2016) “Conocer a fondo su geografía, su realidad, su fuerza, su severidad me llevo a amar estas montañas y lo que representan”. Para los institucionistas “descubrir y amar el paisaje que ante ellos se extendía, era también descubrir y amar la cultura y el progreso de las gentes que lo habitaban” (Gómez Gutiérrez, 2016, p. 31).

Tal como establece Liceras (2018a), los itinerarios didácticos presentan la oportunidad de poner en contacto al alumnado con la realidad espacial. Propician situaciones para que el alumnado se sienta involucrado con su entorno, particularmente en términos de la calidad y protección del paisaje por los múltiples desequilibrios que amenazan su integridad, desarrollando habilidades como la observación, la problematización y la construcción de conocimientos socioespaciales que pueden afectar su vida cotidiana. En definitiva, encontramos en las excursiones un espacio de reflexión y aprendizaje sobre la realidad (Morote Seguido, 2019). Por tanto, como expone Liceras

(2018a) son esenciales en el estudio y desarrollo del aprendizaje de la realidad social, cultural, patrimonial e histórica, y suponen una estrategia metodológica activa que propicia el desarrollo de valores y competencias, potenciadas desde el trabajo colaborativo.

En este sentido, las excursiones potencian a su vez el trabajo en equipo, la colaboración y fomentan el sentido de comunidad. Para su correcto desarrollo, el alumnado necesita coordinación y armonía entre los integrantes del grupo, respeto tanto hacia el medio como hacia sus iguales, respetar y sentirse respetado (García de la Vega, 2004; 2022; Morote Seguido, 2019).

Otro aspecto a tener en cuenta es que con las excursiones se contribuye igualmente a mejorar las relaciones entre docentes y alumnado puesto que “la contraposición rígida que suele existir entre ambas figuras se disuelve cuando ambos son atravesados por la verdadera pasión de aprender” (Celada Perandones y Luengo Ugidos, 1988, p. 153). El campo, entendido éste como el espacio en el que se desarrolla la excursión, es un territorio neutro que no establece jerarquías como puede ser el aula de un centro educativo. Al trasladar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, se genera un contexto de mayor proximidad y diálogo, donde el docente asume un rol más horizontal, acompañando la observación, el análisis y la interpretación directa del entorno con la participación activa del alumnado, y posicionándolo como centro de su propio aprendizaje (García de la Vega, 2022; González et al., 2024).

Cabe destacar que las excursiones geográficas, además de ser una herramienta metodológica activa, como estrategia de enseñanza y aprendizaje facilita el cumplimiento de los cuatro pilares de la educación (Tabla 2) propuestos por Jacques Delors en su informe para la UNESCO (Delors, 1996; Morote Seguido, 2019).

| | |
|---------------------------|---|
| APRENDER A CONOCER | Las excursiones permiten una construcción significativa del conocimiento geográfico al conectar los contenidos curriculares con la realidad y el entorno próximo del alumnado. El aprendizaje se ve fortalecido mediante la observación directa del medio, permitiendo adquirir un conocimiento significativo y vivencial. Aprender a conocer supone aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. |
| APRENDER A HACER | El carácter práctico y activo de esta herramienta facilita el aprendizaje basado en la experiencia. La utilización de técnicas de recogida de información, herramientas propias de la disciplina geográfica como los mapas o el cuaderno de campo, |

| | |
|--------------------------------|--|
| | contribuyen mediante la práctica a la adquisición de competencias vinculadas a la investigación o a la resolución de problemas. |
| APRENDER A SER | El contacto con el entorno que ofrecen las excursiones, y la comprensión sobre las influencias y conexiones entre los seres humanos y el territorio, fomentan en el alumnado el pensamiento crítico y reflexivo. Así se crea un sentimiento de apego, conexiones emocionales y actitudes comprometidas con su realidad social y ambiental. |
| APRENDER A VIVIR JUNTOS | Al tratarse de una actividad grupal desarrollada en un espacio sin jerarquías, contribuye al desarrollo de valores como la empatía, el respeto y la convivencia. |

Tabla 2: Relación de la propuesta con los cuatro pilares de la educación.

A pesar de todo lo anterior y de la larga trayectoria con la que cuenta el uso de las excursiones como herramienta para el aprendizaje, durante un tiempo, éstas, se veían como una actividad meramente recreativa y distante de la educación más academicista. Sin embargo, como expone Morote Seguido (2019), en los últimos tiempos, se aprecia por parte de las administraciones públicas y los distintos miembros de la comunidad educativa una clara coincidencia en la visión positiva e inversión en recursos destinados a la realización y consolidación de estas actividades.

Este reconocimiento de las excursiones geográficas como instrumento pedagógico, se refleja en la actualidad con el auge de distintos programas o proyectos con sustento gubernamental que incluyen en el centro de sus acciones los itinerarios didácticos. Uno de los mejores ejemplos, no solo a nivel regional sino también nacional, es el proyecto Naturea Cantabria que desde el año 2008 centra su programa de actividades en la realización de itinerarios guiados e interpretados en pro de la conservación de los Espacios Naturales Protegidos de Cantabria. Además, cada año miles de escolares participan en su programa específico de actividades orientadas a promover la educación ambiental y fomentar una actitud positiva con el entorno dirigido específicamente a centros educativos de todos los niveles.

En Cantabria, encontramos cada vez más referencias de iniciativas que ponen de manifiesto la importancia de la práctica de excursiones geográficas como herramienta para contribuir a un desarrollo sostenible y a alcanzar un compromiso cívico, social y medioambiental. Es el caso por ejemplo de la Sociedad Española de Ornitología (SEOBirdLife) que ha implantado recientemente dos programas de ciencia ciudadana “Santander Capital Natural”

y “Torrelavega Conexión Natural”. Por otra parte, el Programa de Educación Ambiental y Voluntariado en Cantabria (Programa PROVOCA), o el recién declarado Geoparque Mundial de la UNESCO de Costa Quebrada que ha incluido los itinerarios didácticos (tanto para escolares como población en general) como una de sus principales estrategias de difusión durante toda la trayectoria hacia la obtención del estatus de Geoparque y que se siguen llevando a cabo en la actualidad.

En base a todo lo anterior, como expone Morote Seguido (2019) en su revisión bibliográfica sobre las salidas de campo como recurso didáctico en España, las excursiones geográficas son un recurso de primer orden para la enseñanza de la geografía, debido al carácter multidisciplinar de ésta en la que intervienen fenómenos naturales y humanos. Eso hace indispensable la visita al territorio para conocer de primera mano un problema o situación determinada. Así, lo que tradicionalmente se entendía como simples excursiones, han pasado a convertirse en acciones concretas diseñadas desde una perspectiva didáctica e interdisciplinar con una finalidad transformadora (García de la Vega, 2022; Morote Seguido, 2019).

Además, como establecen González et al. (2024 p.127), desarrollar salidas de campo que permitan al alumnado observar y analizar las diferentes realidades que configuran el territorio que habita, enlaza con la mayor parte del saber geográfico contemplado curricularmente para la ESO.

5.- PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1.- Justificación.

La propuesta didáctica que se presenta a continuación persigue poner de manifiesto la relevancia de la práctica educativa fuera del aula para la enseñanza de la materia de Geografía e Historia. La normativa vigente en educación, de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030, aboga por una enseñanza hacia el desarrollo sostenible, que incorpore los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida plena, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo desde lo local hacia lo global, para afrontar y resolver problemas reales. Así, establece la necesidad de

formar un alumnado que conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por ende, empatía hacia su entorno natural y social. Por consiguiente, la propuesta que aquí se plantea, enseñar y aprender el paisaje desde la experiencia directa de contacto con el medio natural, encaja con estas directrices al propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo. Tal como establece el currículo, la materia de Geografía e Historia debe favorecer la percepción y análisis de la realidad, entendiendo ésta como fruto de la acción humana, contribuyendo en el alumnado al conocimiento de sí mismo, del mundo que lo rodea y a su compromiso social.

Esta propuesta plantea las excursiones geográficas como una herramienta permanente dentro de las programaciones didácticas para la enseñanza de la materia y no únicamente como una actividad de convivencia o recreativa. Se presenta como un recurso basado en la indagación y la investigación, en el aprendizaje por descubrimiento, significativo, y cooperativo, que fomenta la participación, el compromiso y el pensamiento crítico. Una metodología alternativa a la simple exposición de conocimientos y su memorización.

Su aplicación se dirige al 1º curso de la ESO, ya que la práctica educativa fuera del aula genera en todos los participantes una mayor motivación, así como cierta relajación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muy necesaria para el alumnado recién llegado al centro educativo. Al encontrarse en la etapa de transición de la Educación Primaria a Secundaria, en ocasiones, puede sentirse menos integrado y necesita un refuerzo de confianza y seguridad en sí mismo. Además, contribuimos a desarrollar desde una edad temprana, dinámicas que propician el aprendizaje continuo y autónomo, fomentando el desarrollo de actitudes investigadoras y reflexivas que desembocan en la construcción del conocimiento para el desarrollo de un mundo más sostenible para todos. De este modo partiendo de un enfoque realista de aplicación, contando que la carga lectiva de la materia para este curso es de tres sesiones semanales, se plantea una duración de cinco sesiones, y aunque todas tengan como enlace la excursión geográfica, ésta ocupará únicamente una de ellas.

La ubicación elegida para el desarrollo de la excursión, el Valle de Soba y Parque Natural de los Collados del Asón, se sustenta en las múltiples posibilidades que presenta este espacio como recurso educativo para el aprendizaje. En este

territorio se concentra una amplia variedad de patrimonio natural y cultural, que aparece representado en el paisaje de múltiples maneras⁸. Así se pretende aprender de y con el paisaje, indagar en sus orígenes, distinguir los elementos que lo componen, observarlo, analizarlo, comprender sus relaciones y sensibilizar al alumnado sobre la profunda transformación que ha sufrido el paisaje de Cantabria. En palabras de Martínez de Pisón, “paisaje y excursionismo van juntos, porque éste es el medio adecuado para enterarse de aquél” (Martínez de Pisón, 2002).

5.2.- Objetivos que se pretenden conseguir.

Teniendo en cuenta el curso y la materia a la que se orienta esta propuesta didáctica, y en base a los objetivos planteados para la ESO recogidos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, así como lo establecido en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, respecto a la materia de Geografía e Historia, se formulan los siguientes objetivos que se espera alcance el alumnado:

- Reconocer, observar, describir e interpretar elementos del medio físico sobre el terreno y relacionarlos con conocimientos adquiridos en el aula.
- Favorecer la comprensión del paisaje como una construcción dinámica fruto de las relaciones sociedad-medio a lo largo del tiempo, reflexionando y tomando conciencia de sus consecuencias para así actuar con responsabilidad y compromiso cívico⁹.
- Utilizar técnicas propias de la disciplina geográfica tales como la observación directa, el cuaderno de campo o el uso de mapas para construir conocimiento a partir de la excursión geográfica.
- Fortalecer las capacidades afectivas, el refuerzo de la personalidad y el sentido de pertenencia mediante el conocimiento del paisaje adoptándolo como algo propio.
- Desarrollar actitudes que contribuyan al desarrollo sostenible adoptando una perspectiva crítica frente a los hábitos sociales y el respeto hacia las personas y al territorio.

⁸ El desarrollo de la excursión geográfica aparece recogido en la [Tabla 4](#).

⁹ Doreen Massey (2004), expuso que “al entender cómo nuestro pasado continúa en nuestro presente entendemos también las exigencias de la responsabilidad por el pasado que llevamos con nosotros, el pasado en el que nuestras identidades se forman. Somos responsables por el pasado no debido a lo que hemos hecho, como individuos, sino debido a lo que somos”.

- Conocer y valorar el patrimonio histórico, natural y cultural de Cantabria, contribuyendo a su conservación.

5.3.- Contribución al desarrollo de las competencias clave.

El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica fija las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo, en conexión con los retos del siglo XXI y los ODS de la Agenda 2030. Estas competencias clave, son el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que preparan al alumnado para poder afrontar los principales desafíos que se le presenten a lo largo de su vida personal, académica y profesional, que aparecen fijadas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo y el Decreto 73/2022, de 27 de julio, de Cantabria.

Las competencias clave se concretan en las competencias específicas que contribuyen a su adquisición, siendo además el vínculo entre las competencias clave, los saberes básicos y los criterios de evaluación destinados a marcar el nivel de desempeño de las competencias específicas (Tabla 3). Así, en base a lo anterior, esta propuesta didáctica facilita la consecución de las competencias clave tal como aparece recogido en la Tabla 2:

| | |
|-------------|---|
| CCL | Competencia en comunicación lingüística. Mediante las actividades que incluye la propuesta, el alumnado enriquece su vocabulario y la comprensión de éste, promoviendo la elaboración de argumentos y la incorporación a sus discursos, orales y escritos, de una terminología específica propia de la disciplina geográfica. Igualmente, promueve el desarrollo de habilidades de lectura crítica y comprensión de fuentes de distinta naturaleza, además de interpretar no solo textos, sino también mapas y gráficos. |
| CP | Competencia plurilingüe. Se trabaja a través del contacto con elementos del paisaje cultural recogidos en la toponimia, o en el análisis de expresiones y palabras propias del léxico del medio rural. Además, contribuye a la reflexión sobre cómo este lenguaje nombra, clasifica, da sentido y ayuda a la comprensión de muchos elementos del entorno. |
| STEM | Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería. La interpretación de datos relativos a la meteorología, el manejo de distancias y escalas en los mapas, o incluso la observación de procesos naturales contribuyen al desarrollo de esta competencia. Además, el análisis espacial y la resolución de problemas basados en la realidad fomentan el razonamiento crítico y la capacidad de proponer soluciones basadas en la evidencia. |

| | |
|--------------|--|
| CD | Competencia digital. Esta competencia se desarrolla al manejar información de diversas fuentes y analizarlas desde un punto de vista crítico para verificar su fiabilidad. Así, requiere la adquisición de conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse eficazmente en un entorno digital. |
| CPSAA | Competencia personal, social y de aprender a aprender. Con esta propuesta se fomenta el deseo de investigar el pasado y el entorno cercano, además de analizar e interpretar fenómenos geográficos, históricos y culturales y su repercusión en la actualidad. El alumnado, reflexiona sobre su propia identidad y su lugar en el mundo, fortaleciendo su autoconocimiento y su personalidad. Además, al enfrentarse a tareas cooperativas y a proyectos de forma autónoma, mejora su capacidad de autoaprendizaje y autogestión. |
| CC | Competencia ciudadana. Al promover el aprendizaje y la reflexión crítica sobre las relaciones históricas entre sociedad y medio, contribuimos a que el alumnado analice la información y tome decisiones fundamentadas orientadas hacia la sostenibilidad y la justicia social. Al complementar todo ello con actividades colaborativas y de investigación, se desarrollan habilidades de cooperación, participación y liderazgo, esenciales para el ejercicio de una ciudadanía democrática y responsable. |
| CE | Competencia emprendedora. En esta propuesta el alumnado ha de trabajar tanto a nivel individual como grupal, en la toma de decisiones, organización de tareas, y resolución de problemas planteados, asumiendo riesgos y proponiendo soluciones consensuadas basadas en la reflexión y la experiencia. |
| CECC | Competencia en conciencia y expresión culturales. Mediante la comprensión, análisis y aprendizaje del paisaje, contribuimos a que el alumnado desarrolle una mirada sensible hacia el entorno, entendiéndolo como parte fundamental de su identidad y reforzando el sentido de pertenencia. El desarrollo en el alumnado de actitudes positivas hacia el patrimonio natural, cultural o inmaterial favorece su implicación en la valoración, protección y conservación. |

Tabla 2: Relación de competencias clave que se trabajan con la propuesta.

5.4.- Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos.

Tal como se ha referido en el apartado anterior, para la adquisición de las competencias clave, es necesario desarrollar unas competencias específicas que conecten los criterios de evaluación con los saberes básicos. La relación de estos elementos curriculares para esta propuesta se desarrolla en la Tabla 3:

| PROPUESTA DIDÁCTICA | | |
|--|---|--|
| GEOGRAFÍA E HISTORIA 1º DE LA ESO | La excursión geográfica como herramienta para el aprendizaje de la geografía a través del paisaje. | |
| Competencias específicas y descriptores operativos | Criterios de evaluación | Saberes básicos |
| CE 1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos. CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CC1. | 1.1. Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas y otros tipos de formato mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de la información con carácter crítico relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y del pasado. | A. Retos del mundo actual. <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial: representación del espacio, orientación y escalas. Utilización de recursos digitales e interpretación y elaboración de mapas, esquemas, imágenes y representaciones gráficas. Tecnologías y Sistemas de la Información Geográfica (TIG/SIG). |
| CE 2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común. CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3 | 2.1. Identificar, valorar y mostrar interés por los principales problemas que afectan a la sociedad, adoptando una posición crítica y proactiva hacia los mismos. 2.3. Incorporar y utilizar adecuadamente términos, conceptos y acontecimientos relacionados con la geografía, la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales, a través de intervenciones orales, textos escritos, plataformas digitales y otros productos, mostrando planteamientos originales y propuestas creativas. | <ul style="list-style-type: none"> • Emergencia climática: elementos y factores que condicionan el clima y el impacto de las actividades humanas. Métodos de recogida de datos meteorológicos e interpretación de gráficos. Riesgos y catástrofes climáticas en el presente, en el pasado y en el futuro; previsión de situaciones de riesgo en el futuro. El impacto social de estos fenómenos: Vulnerabilidad, prevención y resiliencia de la población ante las catástrofes naturales y los efectos del cambio climático. |
| CE 3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible. STEM3, STEM4, STEM5, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1 | 3.2. Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la historia, los cambios producidos, sus causas y consecuencias, así como los que, en la actualidad, debemos plantear y resolver en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 3.3. Representar adecuadamente información geográfica e histórica a través de diversas formas de representación gráfica, cartográfica y visual. | <ul style="list-style-type: none"> • Biodiversidad. Dinámicas y amenazas de los ecosistemas planetarios. Formas y procesos de modificación de la superficie terrestre. Riqueza y valor del patrimonio natural. La influencia humana en la alteración de los ecosistemas en el pasado y la actualidad. Conservación y mejora del entorno local y global, teniendo como guía los criterios de sostenibilidad. • Tecnologías de la información. Manejo y utilización de dispositivos, aplicaciones informáticas y plataformas digitales. Búsqueda, tratamiento de la información y elaboración de conocimiento. Uso seguro de las redes de comunicación. Lectura crítica de la información. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>CE 4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible.</p> <p>CPSAA2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.</p> | <p>4.1. Interpretar el entorno desde una perspectiva sistémica e integradora, a través del concepto de paisaje, identificando sus principales elementos y las interrelaciones existentes.</p> <p>4.2. Valorar el grado de sostenibilidad y de equilibrio de los diferentes espacios y desde distintas escalas y analizar su transformación y degradación a través del tiempo por la acción humana en la explotación de los recursos, su relación con la evolución de la población y las estrategias desarrolladas para su control y dominio y los conflictos que ha provocado.</p> <p>4.3. Argumentar la necesidad de acciones de defensa, protección, conservación y mejora del entorno (natural, rural y urbano) a través de propuestas e iniciativas que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad y del reparto justo y solidario de los recursos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de género. Situaciones discriminatorias de las niñas y de las mujeres en el mundo. Roles de género y su manifestación en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura en su contexto histórico. • Objetivos de Desarrollo Sostenible. La visión de los dilemas del mundo actual, punto de partida para el pensamiento crítico y el desarrollo de juicios propios. |
| <p>CE 7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p> <p>CP3, CPSAA1, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</p> | <p>7.4. Valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural como fundamento de identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo un bien para el disfrute recreativo y cultural y un recurso para el desarrollo de los pueblos.</p> | <p>B. Sociedad y territorios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico. • Interpretación del territorio y del paisaje. La ciudad y el mundo rural a lo largo de la historia: polis, urbes, ciudades, villas y aldeas. La huella humana y la protección del patrimonio ambiental, histórico, artístico y cultural. • Significado y función de las expresiones artísticas y culturales en las distintas civilizaciones. Diversidad y riqueza cultural. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial y su potencial como recurso económico sostenible. <p>C. Compromiso cívico local y global.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés ante los retos y problemas de actualidad en el entorno local y global. • Conciencia ambiental. Respeto, protección y cuidado de los seres vivos y del planeta. • Conservación, restauración y defensa del patrimonio histórico, artístico, cultural y natural. |

Tabla 3. Relación de elementos curriculares de la propuesta didáctica.

5.5.- Planteamientos o estrategias metodológicas.

Los principios metodológicos de esta propuesta se fundamentan en un enfoque competencial, activo y significativo del aprendizaje, proponiendo metodologías que sitúan al alumnado en el centro de su aprendizaje, fomentando la participación, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

La elección de la excursión geográfica como eje vertebrador de la propuesta, facilita la conexión de los contenidos curriculares con el entorno próximo del alumnado, situándolo en contacto directo con la realidad y favoreciendo un aprendizaje significativo. Se trata de una metodología activa, que fomenta el aprendizaje a través de la experiencia tanto individual como colectiva, tal como afirmaba Dewey, “la educación debe partir de la experiencia vivida por el alumnado, pues solo así el aprendizaje adquiere relevancia y lo conecta con la realidad” (Ruiz, 2013 p.108).

Durante el desarrollo de la propuesta se integran estrategias propias de la disciplina geográfica como el trabajo de campo, la observación directa o la recogida de datos, con otras más transversales como la indagación, análisis y reflexión, siguiendo una secuencia lógica que permite al alumnado obtener las respuestas al “qué”, “por qué”, “cómo” y “para qué” de su aprendizaje.

Aunque no se ha descartado la instrucción directa como metodología, ésta ha de tener en cuenta las capacidades actuales del alumnado y sus conocimientos previos, para promover la construcción de otros nuevos en base a ellos, procurando de esta manera un aprendizaje constructivista y no únicamente la recepción y acumulación de información. Así el alumnado, adquiere un papel más participativo indagando, realizando tareas complejas y haciendo uso de sus propios conocimientos y destrezas. El docente más allá de ser un mero proveedor de recursos o metodologías se convierte en un guía que orienta en el camino de aprendizaje, poniendo el foco en el alumnado como individuo y teniendo en cuenta las características de cada persona y los recursos o procedimientos que mejor se adecúan a cada individuo.

En este sentido, se plantea el trabajo cooperativo como complemento al aprendizaje basado en proyectos (ABP). Para ello se dividirá al alumnado en pequeños grupos de trabajo (cuatro o cinco personas), en los que, para facilitar

la educación inclusiva, el docente distribuirá con la mayor heterogeneidad en rendimiento y capacidad posible, donde cada miembro adquiera los contenidos propuestos, hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan además a trabajar en equipo (Muñoz Busto et al., 2021). El aprendizaje cooperativo permite desarrollar actitudes empáticas, de diálogo, respeto y confianza, individual y colectiva, puesto que el objetivo es alcanzar un proyecto común. Por otra parte, para asegurar que todo el alumnado tenga la oportunidad de participar de manera activa y equitativa en el proyecto, el docente asignará distintos roles dentro del grupo, así cada miembro asumirá un cargo en su equipo: coordinador, portavoz, secretario, responsable y ayudante, aunque podrán establecerse rotaciones entre ellos (Muñoz Busto et al., 2021).

Aunque el ABP tiene un carácter social, no podemos olvidar que cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, por lo que se plantean actividades en las que el alumnado debe desarrollar capacidades de trabajo individual y autónomo, indagando y utilizando fuentes de información fiables para construir su propio conocimiento.

Por último, y aunque ya se ha referido con anterioridad, esta propuesta plantea ofrecer un modelo de intervención educativa flexible a los diferentes intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje, facilitando al alumnado con necesidades educativas específicas una respuesta adecuada y de calidad que le permita alcanzar el mayor desarrollo personal y social. Algunas de las medidas de atención a la diversidad que se plantean son la organización de los espacios de aula, distribución equilibrada en los grupos de trabajo o adaptaciones en algunos materiales.

5.6.- Desarrollo y temporalización de la propuesta.

El desarrollo de esta propuesta didáctica se concentra en una situación de aprendizaje estructurada en tres bloques perfectamente diferenciados antes, durante y después de la excursión geográfica. A continuación, se presenta la secuenciación y temporalización de cada uno de los bloques que suman un total de cinco sesiones (Tabla 4):

BLOQUE 1: APRENDER DEL PAISAJE (PRIMERA Y SEGUNDA SESIÓN)

El primer bloque consta de dos sesiones, siendo el que lleva una mayor carga teórica o conceptual, está destinado al trabajo previo a la excursión. Tras la introducción de la propuesta, el alumnado comenzará el proceso de adquisición de conocimientos, trabajando en el aula aquellos contenidos teóricos y prácticos necesarios para desarrollar con la mayor eficacia posible la jornada destinada a la excursión geográfica. El docente contextualizará la salida estableciendo las pautas de trabajo individual y cooperativo. Tomando como ejemplo el Valle de Soba se abordarán contenidos referentes al concepto de paisaje, su formación, los distintos tipos o clasificaciones, así como el reconocimiento e identificación de los elementos que lo componen. Todo ello desde la perspectiva del ser humano como agente transformador del paisaje y su influencia tanto en su morfología como en su conservación. Por un lado, se potenciará el trabajo autónomo y el aprendizaje significativo con la realización de pequeñas tareas individuales sobre la cultura y tradiciones asociadas al paisaje en Cantabria. Por otro, se dividirá la clase en pequeños grupos de cinco integrantes con distintos roles de trabajo. Además, el docente repartirá los cuadernos de trabajo o de campo para que el alumnado pueda familiarizarse y comenzar a trabajar con esa herramienta. Se trata por tanto de un bloque introductorio y de acercamiento a metodologías de trabajo propias de la disciplina geográfica.

| Sesión 1: Sesión introductoria. | Espacio: Aula | Tiempo |
|---|---------------|--------|
| Introducción de la propuesta y realización por parte del alumnado de un cuestionario de autoevaluación de conocimientos previos relativos a la temática abordar en la propuesta. | | 10' |
| Presentación del proyecto a realizar y entrega del cuaderno de campo ¹⁰ . En este momento se expondrán los objetivos, espacios de trabajo, temporalización, normas, indicaciones y procesos de evaluación para el proyecto, además de la distribución en grupos de trabajo y asignación de roles de equipo. | | 10' |
| Repaso de conceptos y fundamentos teóricos por parte del docente realizando un análisis visual de elementos y fotografías principalmente del Valle de Soba. Bajo el título "Paisajes que cuentan" se realizará una actividad de aproximación al territorio en el que tendrá lugar la excursión geográfica. El docente mostrará un elemento característico del área de estudio motivando al alumnado a lanzar ideas que le sugieran los elementos expuestos, para con ellas enlazar su discurso e integrar contenidos. Lejos de tratarse de una sesión puramente magistral, se plantea como un espacio de participación abierto en la que se establezca un intercambio de conocimientos y el alumnado pueda relacionar otros territorios conocidos que presenten características similares a las expuestas por el docente. De igual modo que con el resto de las actividades de la propuesta, la información, apuntes y reflexiones recogidas por el alumnado quedarán plasmadas en el apartado correspondiente del cuaderno de campo. | | 30' |

¹⁰ En el [Anexo II](#) pueden consultarse algunas fichas y materiales para el cuaderno de campo.

| Sesión 2: El lenguaje del paisaje. | Espacio: Aula de informática | Tiempo |
|---|------------------------------|--------|
| Actividad individual "El lenguaje del paisaje". Para trabajar la dimensión cultural, histórica y simbólica del paisaje, además de fomentar el pensamiento geográfico y el vínculo con el territorio, el docente asignará a cada uno de los alumnos un topónimo propio del Valle de Soba. En una primera parte de la actividad, deberán formular hipótesis sobre su significado para posteriormente realizar un trabajo de indagación y consulta de diversas fuentes para conocer el origen y el significado de la palabra, seleccionando una imagen que describa dicho topónimo en la que podrán identificar elementos propios de la Geografía física o humana. Posteriormente, el alumnado se agrupará en base al topónimo que les ha sido asignado y realizarán una explicación a toda la clase. | | 25' |
| Entrevistas. Con el fin de establecer conexiones con personas del entorno y fomentar las habilidades sociales y comunicativas, se plantea una tarea cooperativa de preparación de entrevistas a tres personas del entorno durante la excursión (previamente seleccionadas por el docente, como los guías del Parque Natural, mujer ganadera y alumnos del CEIP de Soba). Para ello el alumnado, distribuido en sus grupos habituales de trabajo, tendrá que redactar tres preguntas, una para cada entrevistado, siguiendo el siguiente esquema "Si pudieras hacerle solo una pregunta a una ganadera del Valle de Soba... ¿cuál sería?". Estas preguntas deberán estar asociadas a los contenidos trabajados respecto a las distintas dimensiones del paisaje y las relaciones de los seres humanos con el medio. Se realizará una puesta en común para en caso de coincidencia pueda sustituirse alguna. Contando con una clase de 25 alumnos distribuidos en grupos de 5, se obtendrán 5 preguntas para cada entrevistado. | | 10' |
| Como cierre de la sesión se proyectará el cortometraje "Dicen" ¹¹ , filmado en el Valle de Soba, que muestra de la mano de una mujer joven la vida en el medio rural, poniendo de relieve aspectos naturales, culturales y sociales, mostrando el paisaje como un elemento identitario que configura las relaciones con el entorno. Tras el visionado se realizará una puesta en común de los aspectos más llamativos para motivar al alumnado y despertar su curiosidad estableciendo una conexión emocional con el lugar que visitarán en la excursión. | | 15' |
| BLOQUE 2: EXCURSIÓN GEOGRÁFICA AL VALLE DE SOBA (TERCERA SESIÓN) | | |
| El segundo bloque ocupa una sesión destinada íntegramente al desarrollo de la excursión geográfica. Dentro de esta se pueden establecer varios momentos diferenciados. El más relevante es la realización de un itinerario a pie con distintas paradas interpretativas en las que alumnado y docentes trabajaran aspectos tratados previamente en las sesiones de aula. Como complemento, se realizará una visita al Centro de Interpretación del Parque Natural, y otra a las instalaciones de una ganadería. Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se utilizará una herramienta fundamental en la tradición geográfica, el cuaderno de campo; un instrumento de trabajo individual que el alumnado deberá completar sirviéndose tanto de las explicaciones proporcionadas por los docentes, como de la información transmitida por otros participantes, puesto que con el fin de enriquecer la experiencia, se | | |

¹¹ Frunfo Films (2019), *Dicen*, disponible en: <https://youtu.be/fCgwPfO7mr4?si=zhCfoHBxWjkX2OfY>

ha planteado la participación de distintos expertos¹² o agentes del territorio en determinados momentos de la jornada. Además, el cuaderno dispondrá de un apartado destinado a la reflexión individual en la que el alumnado incluirá aportaciones propias fruto de su propia experiencia con el entorno. Por último, con el fin de enriquecer las relaciones sociales¹³ y el vínculo con el territorio, durante la jornada el alumnado realizará las distintas entrevistas preparadas en la sesión anterior. El portavoz de cada grupo será el encargado de formular la pregunta a la persona correspondiente, y el resto de la clase podrá recoger la información de sus respuestas en el cuaderno de campo.

Cada una de las visitas y paradas que forman parte de esta excursión, han sido reflexionadas y seleccionadas para abarcar distintos contenidos de la materia de Geografía e Historia. El estudio, comprensión y observación de los elementos que ofrecen cada una de ellas, pretenden ayudar al alumnado a alcanzar la capacidad de entender y observar aquello que le rodea desde una perspectiva geográfica, situando el paisaje como vehículo para la explicación y aprendizaje de contenidos y no al contrario. El desarrollo planteado para la jornada se presenta a continuación:

| Excursión al Valle de Soba y PN Collados del Asón. | <i>Espacio: Medio Natural</i> | Tiempo |
|---|-------------------------------|---------------|
| Mirador de los Collados del Asón. Parada estratégica para abordar contenidos relativos a la Geografía física destacando aspectos relacionados con dos formas del relieve características de nuestra región: el modelado kárstico y el modelado glaciar. Por otra parte, ésta parada ofrece la posibilidad de tratar aspectos como la belleza del paisaje o las relaciones entre el paisaje y la cultura popular: Mitología de Cantabria y la leyenda de la Cascada del Asón. (Ésta parada podrá adaptarse durante el trayecto de ida o vuelta, en función de la logística y meteorología). | | 15' |
| Visita al Centro de Interpretación del P N Collados del Asón. El alumnado conocerá los valores naturales, culturales y patrimoniales que presenta este espacio Natural protegido realizando una visita a las instalaciones de la mano de los guías del Parque Natural quienes ofrecerán explicaciones sobre la importancia de los Espacios Naturales Protegidos de Cantabria y la coexistencia con las actividades productivas tradicionales. El equipamiento dispone de varios audiovisuales y paneles explicativos que apoyan la visita y contribuyen a tomar conciencia de la necesidad colectiva de conservar estos espacios. Durante la visita el alumnado realizará las preguntas que preparó para los guías del Parque Natural. | | 45' |
| Itinerario guiado del Nacimiento del Gándara. Sencillo itinerario circular de 5,5km de longitud y 50 metros de desnivel en las inmediaciones del Parque Natural de los Collados del Asón ¹⁴ . Tomando como punto de inicio y final el Centro de Interpretación (CI), se realizarán paradas interpretativas en las que se propone abordar los siguientes contenidos: - Parada 1: Pastos y cabañas. El paisaje cultural como resultado de las relaciones sociedad-naturaleza. El ejemplo del paisaje ganadero como expresión de un modo de vida adaptado al medio físico y la actividad ganadera como modeladora del paisaje. Valor | | 240' |

¹² Tomando como referencia la práctica excursionista de principios del siglo XX en los estudios de geografía de las Universidades francesas en las que se invitaba a participar a científicos de otros ámbitos (Ortega Cantero, 2013 p. 40).

¹³ Teniendo en cuenta a Vigotsky (1978), las personas somos seres sociales para quienes resulta esencial la interacción con los demás (Muñoz Busto et al., 2021).

¹⁴ En el [Anexo II](#) puede consultarse un mapa del recorrido, la ubicación y distintas fotografías de las paradas.

| | |
|--|------------|
| <p>patrimonial del paisaje mediante la identificación de elementos tradicionales como las cabañas, prados delimitados por muros de piedra a canto seco, herramientas o aperos de labranza, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parada 2: Robledal del Monte Calera. La vegetación como elemento determinante del paisaje. Importancia y conservación de los ecosistemas forestales. El bosque como recurso natural y económico. Usos tradicionales y aprovechamientos sostenibles con trasfondos culturales, como los permisos de leñas, recogida de frutos o el carboneo. Contraste con los usos y aprovechamientos más agresivos. Biodiversidad. - Parada 3: Pista de Rasío. Paisajes degradados. Riesgos naturales y su repercusión en paisaje. Análisis crítico sobre los incendios forestales, sus causas, tanto naturales como antrópicas, sus efectos sobre el paisaje, la biodiversidad y las actividades económicas del entorno. Importancia de avanzar hacia un modelo de desarrollo sostenible en equilibrio con el entorno. - Parada 4: Nacimiento del río Gándara. Hidrología. Los cursos fluviales como agentes modeladores del paisaje. El río como recurso energético: aprovechamientos tradicionales (antiguo molino harinero) y actuales (minicentral hidroeléctrica). Importancia de los ecosistemas fluviales, fauna y flora asociadas al río. El río como elemento clave en la articulación del territorio. - Parada 5: Bolera de pasabolo tablón. Patrimonio cultural inmaterial. Tradiciones y símbolos de identidad. La bolera como espacio social. Elementos del paisaje ligados al juego de los bolos. Importancia y conservación del patrimonio inmaterial como parte de la diversidad cultural. Si las condiciones lo permiten se aprovechará la parada para realizar la entrevista al alumnado de último curso del CEIP Jerónimo Pérez Sainz de la Maza situado junto a la bolera. - Parada 6: Mirador de las Cascadas del Gándara. Articulación territorial del Valle de Soba. Núcleos de población. Formaciones del relieve. Erosión y sedimentación. El paisaje como recurso turístico. Paisaje y emociones. Dimensión emocional y simbólica del paisaje. - Parada 7: Pluviómetro de la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET). Con la colaboración del personal del CI quienes participan en el programa de recogida de datos para AEMET, el alumnado conocerá como se lleva a cabo el proceso de medición de datos de lluvia, las herramientas utilizadas para tal fin, además de recabar información y datos meteorológicos que sirvan para profundizar en el aprendizaje de las características climáticas del territorio, sus condicionantes, así como tomar conciencia y reflexionar sobre los efectos del cambio climático. - Parada 8: CI. Reflexión final. Puesta en común de los aspectos más relevantes abordados durante el recorrido. Resolución de dudas e intercambio de experiencias. | |
| <p>Visita a las instalaciones de “Ganadería Val del Mazo”. El testimonio de una mujer joven emprendedora en un sector tradicionalmente asociado al género masculino contribuye a visibilizar el papel de la mujer en el medio rural. Marta García, gerente de la ganadería ofrecerá una visita a las instalaciones en las que desarrolla una actividad productiva en espacios naturales protegidos. Aspectos como la influencia de la ganadería en el paisaje, retos del medio rural (despoblación o el acceso a servicios de primera necesidad), serán tratados durante la visita. Se trata de poner en conocimiento del alumnado la existencia de</p> | <p>45'</p> |

| | | |
|---|-----------------------------|----------------------|
| <p>iniciativas que contribuyen al desarrollo rural sostenible y a la economía local. Durante la visita, el alumnado además podrá formular las preguntas preparadas previamente.</p> | | |
| <p>Al finalizar la jornada, una vez que el alumnado ha aprendido a mirar, observar y reconocer el paisaje del Valle de Soba, el docente planteará el desafío individual de elegir un paisaje importante para él, con el que se sienta representado, le despierte emociones o conecte con aspectos de su vida y personalidad (un lugar de vacaciones, la casa de sus abuelos, un lugar soñado o imaginado, etc.), además de intentar conseguir una fotografía para mostrar en clase. Se trata de una breve tarea de reflexión individual que, aunque se desarrolla fuera del horario lectivo, permitirá en muchos casos que el alumnado se relacione con su entorno cercano para obtener información o fotografías de sus paisajes.</p> | | |
| <p>BLOQUE 3: REFLEXIONAR EL PAISAJE (CUARTA Y QUINTA SESIÓN)</p> | | |
| <p>El tercer bloque ocupa las dos últimas sesiones de la situación de aprendizaje. Es el destinado a fijar lo aprendido durante la excursión geográfica. Se trata de una fase de reflexión, recapitulación, tratamiento y análisis de la información obtenida durante la salida. Mediante el desarrollo de trabajos que afiancen las prácticas y conceptos abordados durante la experiencia en el medio natural, además de la puesta en común de los cuadernos de campo, se podrán extraer conclusiones que dirijan las actitudes del alumnado hacia una reflexión crítica sobre las relaciones sociedad-medio, a repensar el futuro de nuestros paisajes, en definitiva, hacia un modo de vida sostenible y cívico.</p> <p>De igual modo, será en este bloque en el que se realice el proyecto de trabajo cooperativo sobre la geografía del paisaje de la clase desarrollando un producto final. El papel del docente durante estas sesiones adquirirá un rol más pasivo tratando de facilitar el aprendizaje autónomo de cada uno de los grupos, pero siempre estando presente para prestar apoyo, observar y supervisar la evolución del proyecto y el trabajo de los grupos.</p> | | |
| <p>Sesión 4: Repensar el paisaje. Itinerario de paisajes personales.</p> | <p><i>Espacio: Aula</i></p> | <p>Tiempo</p> |
| <p>Lluvia de ideas sobre lo más relevante de la salida. El docente mostrará algunas fotografías realizadas durante la salida (algunas pueden haber sido proporcionadas por el alumnado) con el fin de reconstruir experiencias y resaltar si fuese necesario, algunos aspectos que no hayan sido tratados durante la tormenta de ideas. Se hará hincapié en si se han detectado actividades o prácticas contrarias al desarrollo sostenible y al respeto y conservación del paisaje.</p> | | <p>10'</p> |
| <p>Análisis de experiencias de actividades sostenibles proyectando algún fragmento del programa de RTVE Red Natura 2000¹⁵. Se pretende trabajar en el análisis de casos de éxito dónde la relación sociedad-medio y el desarrollo de actividades económicas se lleva a cabo desde una perspectiva sostenible. Tras el visionado se propone un debate guiado para analizar aquellos aspectos que hayan resultado de mayor interés, además de establecer si es viable o no la implementación de esa actividad en algún territorio que conozcan fomentando una actitud crítica y reflexiva en torno al desarrollo sostenible y la relación entre sociedad y medio ambiente. El objetivo es que el alumnado tome conciencia</p> | | <p>20'</p> |

¹⁵ *Red Natura 2000 – Aquilanos (3)*: <https://www.rtve.es/play/videos/red-natura-2000/rednatura2000-aquilanos3-09jul/3658831/> y *Red Natura 2000 – Liébana*: <https://www.rtve.es/play/videos/red-natura-2000/rednatura2000-liebana-24jul/3672041/>

| | |
|---|---------------|
| de que las actividades humanas repercuten en el entorno, sin embargo, no siempre son algo dañino para el medio, y adoptando una postura crítica basada en decisiones informadas, podemos contribuir a la conservación de nuestro territorio mediante un desarrollo sostenible. | |
| <p>Comienzo del proyecto de creación de un Itinerario de paisajes personales. Distribuidos en los grupos de trabajo, se propone crear un mapa colectivo a partir de paisajes personales significativos, integrando componentes físicos, humanos, culturales y emocionales, para reflexionar sobre el valor del paisaje como identidad social individual y colectiva.</p> <p>Cada grupo elige un paisaje para representarlo en un poster que deberá contener cada una de las dimensiones que se han ido trabajando desde el inicio de la situación de aprendizaje: localización, formas del relieve, vegetación y fauna asociada, actividades humanas, cultura y tradiciones, emociones etc. Todo ello se acompañará a su vez de una imagen o dibujo, además de una expresión o topónimo representativo.</p> | 20' |
| Sesión 5: Itinerario de paisajes personales. Presentación de proyectos. | Tiempo |
| Finalización del proyecto de creación de un itinerario de paisajes personales, exposición de proyectos, evaluación y coevaluación. Los grupos expondrán al resto de la clase sus murales, apoyándose si fuese necesario en herramientas interactivas para reproducir sonidos o mostrar imágenes adicionales. Una vez presentados todos los paisajes, se colocarán en las paredes de la clase y el alumnado, sirviéndose de las rúbricas proporcionadas por el docente, procederá a la coevaluación de sus compañeros, después de cada exposición, y, al finalizar la sesión, realizará su autoevaluación (el trabajo de cada uno dentro de su equipo). | 50' |

Tabla 4. Desarrollo, distribución y temporalización de la situación de aprendizaje.

Con el objetivo de dotar a la propuesta de un carácter transversal, en base a lo establecido en la ley actual, podría proponerse la participación del departamento de lengua castellana y literatura haciendo hincapié en como el paisaje lleva siendo el protagonista de multitud de relatos y poemas que hacen referencia no sólo a los accidentes geográficos y a su apariencia física, sino también al despertar de las emociones que genera la observación y el contacto con él. En este caso se propone a modo de ejemplo trabajar el poema “Yo soy de la Montaña”, de la polifacética escritora cántabra Matilde Camus¹⁶. En él, plasma perfectamente el vínculo emocional de unión a un territorio, su identidad como montañesa, además de realizar una perfecta descripción de múltiples aspectos naturales culturales e históricos característicos de los paisajes de Cantabria.

¹⁶ El poema puede consultarse en el último apartado del [Anexo II](#).

Además, mediante el estudio del trabajo de Matilde Camus contribuimos a visibilizar el papel de la mujer en el mundo intelectual que ha permanecido invisible durante muchas décadas.

Asimismo, se propone la posibilidad de introducir la participación del departamento responsable de la materia de Educación plástica, visual y audiovisual. Desarrollando su creatividad, el alumnado podría trabajar en la composición de obras artísticas, collage, dibujos, fotografías, audios o vídeos que capturasen un paisaje que fuese de importancia para sí mismos.

En definitiva, esta propuesta didáctica podría formar parte de un proyecto interdepartamental sobre el paisaje que culminase en una exposición en los espacios comunes del centro educativo con el fin de reforzar la implicación en el centro del alumnado recién llegado de primer curso. Como se recoge en Susinos Rada et al. (2014) las experiencias en las que el alumnado participa y toma decisiones en el diseño de los espacios del centro contribuyen no solo a potenciar comportamientos cívicos y respetuosos, sino también a mantener vivo el interés y el sentido de pertenencia evitando así la desafección o el abandono escolar.

5.7.- Recursos didácticos y materiales.

Con el objetivo de garantizar el desarrollo óptimo de la propuesta didáctica, docente y alumnado utilizarán recursos y materiales flexibles y variados:

- Material didáctico elaborado por el docente con contenidos relacionados con la temática a abordar durante la propuesta didáctica. Esto incluye tanto las presentaciones elaboradas específicamente para el desarrollo de la situación de aprendizaje, como materiales y fichas que se utilizarán de apoyo a la interpretación durante la excursión geográfica (esquemas, fichas descriptivas, estratos de gomaeva, etc.).
- Cuaderno de campo individual elaborado por el docente donde el alumnado deberá reflejar por escrito el desarrollo de las actividades planteadas, y sus reflexiones personales sobre el proceso de aprendizaje. Aunque tradicionalmente se trata de un material más orientado al trabajo en campo, para evitar duplicidades y favorecer el aprendizaje, el cuaderno dispondrá de actividades y apartados destinados también al trabajo de

aula. Además, una vez finalizada la situación de aprendizaje el cuaderno de campo podrá incluirse en el portafolio de trabajo de la materia.

- Recursos audiovisuales correspondientes al programa Natura 2000, cortometraje Dicen, así como otros complementarios que el docente pueda considerar.
- Recursos digitales procedentes de internet que sirvan de apoyo durante la búsqueda de información y el proceso de indagación y documentación.
- Bibliografía específica, guías de campo y cartografía disponible en la Biblioteca del centro o del Departamento, con información relevante sobre el Valle de Soba y los Espacios Naturales Protegidos de Cantabria.
- Dispositivos electrónicos para la realización de fotografías y recogida de información durante la excursión geográfica.
- Equipos informáticos disponibles en el centro para la búsqueda de información y para el desarrollo de las actividades que así lo requieran.
- Cartulinas o papel continuo además de tijeras, pinturas y otros materiales de uso habitual para la creación de los murales de fin de proyecto.
- En caso de que el departamento incluya en su programación el uso del libro de texto, este podrá utilizarse como recurso complementario si el docente lo considera relevante.

En este sentido se hace hincapié en el aula como recurso, planteando transformar su disposición en función de las actividades propuestas. Así podrá alternarse la disposición más tradicional de mesas individuales con la unión por parejas, en grupos de trabajo (5 integrantes máximo por grupo) y una disposición en U para los debates o actividades de dialogo e intercambio de ideas.

5.8.- Procedimientos e instrumentos de evaluación y criterios de calificación.

En esta propuesta didáctica, la evaluación del alumnado se concibe como un proceso que trasciende la simple atribución de calificaciones. Se presenta una evaluación de naturaleza propiamente formativa, entendiéndose como algo integral dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el profesorado evaluará no solo los aprendizajes del alumnado sino también los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

La evaluación debe ser continua, formativa e integradora, permitiendo así establecer medidas de refuerzo si se detecta que el progreso de algún alumno o alumna no es el esperado.

Lejos de concebirse como un proceso unidireccional, donde el docente es el evaluador y el alumnado es el evaluado, se plantea desde un enfoque competencial, basado en la demostración de habilidades y competencias adquiridas más que en la realización de pruebas estandarizadas, añadiendo a su vez la retroalimentación para mejorar el proceso. Por ello se incorporan en este proceso instrumentos¹⁷ para la autoevaluación individual y coevaluación del trabajo en grupo. Además, como punto de partida, se plantea un cuestionario de autoevaluación inicial que permita obtener información sobre los conocimientos previos del alumnado para orientar y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para obtener información, se aplicarán procedimientos que permitan utilizar instrumentos de recogida de información lo más flexibles posibles adaptados a cada una de las actividades planteadas. Estos procedimientos serán:

- **Análisis de tareas y producciones:** Análisis, evaluación y seguimiento del cuaderno de campo individual, entendido este a modo de portafolio, así como del trabajo y actividades en grupo. El registro se realizará mediante planillas y distintas rúbricas. (65%)
- **Observación sistemática:** Seguimiento diario del trabajo del alumnado durante el desarrollo de la situación de aprendizaje. El docente se servirá de anecdotalios y listas de control para registrarlo. (25%)
- **Interacción:** Seguimiento de la participación e interacción del alumnado en las actividades de puesta en común y debates. El docente utilizará rúbricas de evaluación. (10%)

Los procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios de calificación para evaluar el aprendizaje del alumnado en esta propuesta quedan resumidos en la Tabla 5, donde aparecen asociados a cada una de las competencias específicas trabajadas, asignándose en cada caso un peso específico a modo de porcentaje en base al proceso de evaluación completo.

¹⁷ En el [Anexo I](#) pueden consultarse ejemplos de instrumentos de evaluación.

| CRITERIOS DE CALIFICACIÓN | | | | |
|---------------------------|--|--|---|---|
| Competencia específica | Criterios de evaluación | Procedimientos | Actividades de evaluación | Instrumento |
| CE 1 (15%) | 1.1. Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas y otros tipos de formato mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de la información con carácter crítico relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y del pasado. (15%) | Análisis de tareas y producciones. | Actividad “El lenguaje de los paisajes” Proyecto itinerario de paisajes personales. | Rúbrica. Planilla de registro. Rúbrica de coevaluación. |
| CE 2 (20%) | 2.1. Identificar, valorar y mostrar interés por los principales problemas que afectan a la sociedad, adoptando una posición crítica y proactiva hacia los mismos. (10%) | Observación sistemática. Interacción. | Participación e intervención en las entrevistas a agentes del territorio. Intervenciones posteriores al visionado del cortometraje Dicen y el vídeo sobre experiencias de actividades sostenibles. | Anecdotario. Rúbrica. |
| | 2.3. Incorporar y utilizar adecuadamente términos, conceptos y acontecimientos relacionados con la geografía, la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales, a través de intervenciones orales, textos escritos, plataformas digitales y otros productos, mostrando planteamientos originales y propuestas creativas. (10%) | Observación sistemática. Análisis de tareas y producciones. | Actividad “El lenguaje de los paisajes” Presentación de proyecto de itinerario de paisajes personales. | Anecdotario. Rúbrica de exposición oral Rúbrica de coevaluación |
| CE 3 (15%) | 3.2. Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la historia, los cambios producidos, sus causas y consecuencias, así como los que, en la actualidad, debemos plantear y resolver en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (10%) | Observación sistemática. Análisis de tareas y producciones. | Análisis de experiencias de actividades sostenibles. Uso del cuaderno de campo en la excursión geográfica. | Anecdotario. Planilla de registro. Rúbrica de exposición oral |

| | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|
| | 3.3. Representar adecuadamente información geográfica e histórica a través de diversas formas de representación gráfica, cartográfica y visual. (5%) | Análisis de tareas y producciones. | Uso del cuaderno de campo en la excursión geográfica. | Planilla de registro. |
| CE 4 (40%) | 4.1. Interpretar el entorno desde una perspectiva sistémica e integradora, a través del concepto de paisaje, identificando sus principales elementos y las interrelaciones existentes. (20%) | Observación sistemática Análisis de tareas y producciones. | Intervenciones en la actividad "Paisajes que cuentan" Uso del cuaderno de campo en la excursión geográfica. Proyecto de itinerario de paisajes personales. | Lista de cotejo Anecdótico Planilla de registro. |
| | 4.2. Valorar el grado de sostenibilidad y de equilibrio de los diferentes espacios y desde distintas escalas y analizar su transformación y degradación a través del tiempo por la acción humana en la explotación de los recursos, su relación con la evolución de la población y las estrategias desarrolladas para su control y dominio y los conflictos que ha provocado. (10%) | Análisis de tareas y producciones. | Uso del cuaderno de campo en la excursión geográfica. | Planilla de registro. |
| | 4.3. Argumentar la necesidad de acciones de defensa, protección, conservación y mejora del entorno (natural, rural y urbano) a través de propuestas e iniciativas que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad y del reparto justo y solidario de los recursos. (10%) | Interacción. Análisis de tareas y producciones. | Análisis de experiencias de actividades sostenibles. Presentación de proyecto de itinerario de paisajes personales. | Registro de trabajo. Rúbrica de exposición oral Rúbrica de coevaluación |
| CE 7 (10%) | 7.4. Valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural como fundamento de identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo un bien para el disfrute recreativo y cultural y un recurso para el desarrollo de los pueblos. (10%) | Observación sistemática Análisis de tareas y producciones. | Uso del cuaderno de campo en la excursión geográfica. Diseño y desarrollo de entrevistas a agentes del territorio. Proyecto de itinerario de paisajes personales. | Anecdótico. Rúbrica. Planilla de registro. |

Tabla 5. Criterios de calificación para la evaluación del aprendizaje.

6.- CONCLUSIONES

Tal y como se ha presentado en este trabajo, la geografía es una disciplina básica en la educación para el desarrollo sostenible que contribuye a formar ciudadanos críticos y conscientes de la realidad que los rodea. Caracterizada por un enfoque transversal a caballo entre las ciencias naturales y sociales, permite concebir el paisaje como resultado de la interacción del ser humano con el territorio. Al integrarse como un elemento más del paisaje, el alumnado refuerza su sentimiento de identidad y pertenencia, entendiendo el aprendizaje como un conocimiento de sí mismo y de su entorno; un instrumento que lo ayuda a tomar conciencia de sus acciones, orientándolas hacia un comportamiento cívico y comprometido con la sostenibilidad del planeta y el bienestar de la humanidad en el futuro.

Como se ha establecido en apartados anteriores, la geografía y las salidas de campo presentan un binomio indisoluble, siendo muchos los autores que, desde que fuesen propuestas e introducidas en el sistema educativo, han depositado su confianza en las excursiones geográficas como herramienta básica para la enseñanza y aprendizaje de la geografía a través del paisaje (González Trueba, 2016; Licerias, 2018a; Martínez de Pisón, 2002; Ortega Cantero, 2013).

La propuesta didáctica planteada en este TFM se cimienta fundamentalmente, en prolongar la extensa tradición académica de integrar la excursión geográfica como herramienta permanente para la enseñanza y aprendizaje de la materia de Geografía e Historia en Secundaria. Su metodología activa y motivadora presenta un enfoque competencial que conecta los contenidos curriculares con experiencias reales y significativas para el alumnado, fomentando el respeto permanente hacia aquellos lugares y gentes, paisajes y paisanajes, en los que se han establecido lazos emocionales. Además, ofrece un amplio potencial didáctico, pudiendo adaptarse tanto a las necesidades del alumnado como a los objetivos del docente. En su versatilidad residen las posibilidades de ampliación de esta propuesta, que permite emplear un diseño adaptado al proceso de enseñanza-aprendizaje admitiendo aplicaciones transversales que involucren contenidos de varias materias.

En definitiva, la enseñanza decimonónica ha dejado en nuestras manos un potente instrumento que como docentes nos permite orientar la mirada de nuestro alumnado hacia la realidad espacial que lo rodea. Una forma de aprender de la experiencia que ofrece adentrarse en la lectura de ese gran libro abierto que es el paisaje, la escritura de la Tierra, nuestro espacio geográfico. Por ello, no querría dejar de finalizar sin recoger las palabras de Rafael Torres Campos que resumen la esencia de este trabajo:

No es la Geografía un estudio que se puede seguir dentro de los cuatro muros de una clase en lecciones teóricas dirigidas a casi desconocido auditorio... No basta la Geografía recogida en los libros y en las cartas, es necesario el examen directo de los fenómenos terrestres, ponerse en contacto con la naturaleza, estudiar los accidentes en sí mismos... Por eso las excursiones son un procedimiento tan en boga... Se cumple, en suma, una labor honda, individual, esencialmente educadora, cuyo resultado feliz se traduce en la formación fructuosa de un personal idóneo para el cultivo y propagación de la ciencia de la Tierra. (Torres Campos, 1893, p.294)

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1.- Bibliografía.

- Álvarez-Otero, J. (2024). La geografía, una asignatura clave en la educación para la sostenibilidad en la educación secundaria obligatoria. En Callejas Albiñana, A.I. (2024) *Formación docente y participación ciudadana: innovación educativa para la sostenibilidad y el desarrollo integral*. Editorial Dykinson. 219-230
- Amorós, M. M. (2002). Geografía y enseñanza secundaria (La educación de la mirada). *Investigaciones Geográficas (España)*, (29), 71–82.
- Araya, F. (2005). La didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande*, (34), 83-98.

- Bovet Pla, M. del Tura, Pena Vila, R., y Ribas Vilàs, J. (2004). El paisaje como recurso educativo en el marco de la educación para la participación. *Didáctica Geográfica*, 6, 33–48.
- Casas Jericó, M., Erneta Altarriba, L., y, Puig-i-Baguer, J.(2017). *¡Descubriendo el paisaje!: propuesta didáctica para 3 er ciclo de Primaria y 1º de ESO*.
- Castillo Poveda, M. A. (2017). Contextualización histórica del concepto de paisaje, sus implicaciones filosóficas y científicas. *Revista De Filosofía De La Universidad De Costa Rica*, 55(143). Recuperado a partir de <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/28302>
- Celada Perandones, P., y Luengo Ugidos, M. A. (1988). La formación geográfica en la docencia de la Institución Libre de Enseñanza. *Ería*, (16), 149–160. <https://doi.org/10.17811/er.0.1988.149-160>
- Cortés, H., Gamba, L. R., y Sarmiento, I. (1998). Un recorrido a través del paisaje. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 7(1), 165-215.
- Cortina, A., y Queralt, A. (2007). *Convenio Europeo del Paisaje (CEP). Textos y comentarios*. Ministerio de Medio Ambiente.
- Crespo Castellanos, J. M. (2021). Paisaje, un concepto geográfico para la educación ecosocial. *Con-Ciencia Social*, (4), 59–72.
- De la Calle Carracedo, M. (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *La educación geográfica digital*, 123–137.
- De Miguel González, R. (2021). Didáctica de la geografía y ciudadanía sostenible. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 9, 4-6. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.4-6>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Feliu Torruella, M., y Hernández Pongiluppi, M. (2015). El paisaje en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 9–14.

- Frolova, M., y Bertrand, G. (2006). Geografía y paisaje. *Tratado de geografía humana*, 254–269.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, nº 6. Murcia: AGE, 79-95.
- García de la Vega, A. (2019). Perspectivas de futuro en el aprendizaje del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 20, 55-77.
- García de la Vega, A. (2022). Diseño de un modelo didáctico de itinerario geográfico. En J. Olcina Cantoso, A. F. Morote Seguido (coords.), *La enseñanza de la geografía en el siglo XXI* (pp. 215-230). Universidad de Alicante.
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 7 (17), 8–24.
- Gobierno de Cantabria. (2018). *Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social*.
- Gómez Gutiérrez, J. L. (2016). Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza, y su labor como “descubridores” de la sierra del Guadarrama. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (16), 29–63.
- Gómez Zotano, J., y Riesco Chueca, P. (2013). La interpretación de los paisajes en Geografía. De la excursión tradicional al establecimiento de itinerarios y diseño de fichas para la aplicación del Convenio Europeo del Paisaje. En Paneque Salgado, P. y Ojeda Rivera, J.F. (Coords.), *El viaje en la geografía moderna*. (pp. 337-357) Universidad de Andalucía.
- González, J. C., Díez, A. L., y Pacheco, J. S. D. (2024). Enseñar geografía en el siglo XXI: del aula al territorio. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, (17), 123-143.
- González Trueba, J. J. (2016). El legado de Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza: Geografía, naturaleza y cultura en España. Ábaco. *Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 2.^a época, 4(90), 45–56.
- Gonzalez Trueba, J.J. y Serrano Cañadas, E. (2007). *Cultura y Naturaleza en la Montaña Cantábrica*. Ediciones Universidad de Cantabria, Santander.

- Granados Sánchez, J. (2011). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía. Un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 29-41.
- Granados Sánchez, J., y Medir Huerta, R. M. (Eds.). (2021). *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*. Octaedro.
- Guardaño Juan, M. (2025). Evolución del concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible y su integración en el currículum de España y Francia. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19.
- Haubrich, H., Reinfried, S., y Schleicher, Y. (2007). Declaración de Lucerna sobre educación geográfica para el desarrollo sostenible. In *Proclamada en el Simposio Regional de UGI-CGE en Lucerna, Suiza*.
- Hernández Carretero, A. M., y García de la Vega, A. (2022). Del análisis del paisaje a la emoción del paisaje: Aportaciones a su didáctica. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 6–27.
- Henríquez, E. L. (2006). El papel de la geografía en la época actual: el caso de la educación. *Zona próxima*, (7), 86-95.
- Jiménez-Landi, A. (1984). Las Excursiones de la Institución: (reflexiones sobre la sentencia 125-84, de 20 de diciembre, del Tribunal Constitucional). *Estudios Turísticos*, (83), 101–108.
<https://doi.org/10.61520/et.831984.486>
- Liceras, Á. (2018a). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 66-81.
- Liceras, Á. (2018b). Notas para el estudio del paisaje. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 26-39.
- Liceras, Á. (2022). Aportaciones de Giner de los Ríos y la ILE a la enseñanza del paisaje. Las excursiones. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 59–74.
- Llorente-Adan, J.A. (2022). Enseñar geografía a partir del paisaje próximo y sus problemas medioambientales. En J. Olcina Cantoso, A. F. Morote Seguido (coords.), *La enseñanza de la geografía en el siglo XXI* (pp. 333-346). Universidad de Alicante.

- López, J. R. (2023). Las emociones del lugar: de los afectos de Baruch Spinoza a la topofilia de Yi-Fu Tuan. *PatryTer*, 6(12), 1-9.
- Marrón Gaite, M.J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (57), 313-341.
- Martínez de Pisón, E. (1983). Cultura y ciencia del paisaje. *Agricultura y sociedad*, (27), 9-32.
- Martínez de Pisón, E. (1998). Imágenes del paisaje en la Generación del 98. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 197-218.
- Martínez de Pisón, E. (2002). Excursiones institucionistas y la Sierra de Guadarrama. *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, (59), 395-396.
- Martínez de Pisón, E. (2009). Los paisajes de los geógrafos. *Geographicalia* (55), 5-25.
- Martínez de Pisón, E. (2017). El puesto de la cultura en el paisaje. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 37-49.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat catalana de Geografia*, 77-84.
- Melcón Beltrán, J. (1991). Las excursiones escolares y la educación integral. En *Estudios Geográficos*, nº 203, pp. 239-261. Madrid: CSIC.
- Minguet, P. A. (2010). Educación para el desarrollo sostenible: reflexiones teóricas y propuestas para la acción. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (37), 129-148.
- Mollá Ruiz-Gómez, M., y Torija Santos, R. (2013). Manuel de Terán y la excursión como forma de aprendizaje de la Geografía. En Paneque Salgado, P. y Ojeda Rivera, J.F. (Coords.), *El viaje en la geografía moderna*. (pp. 329-336) Universidad de Andalucía.
- Morote Seguido, Á. F. (2019). Las salidas de campo en España como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía. Una revisión bibliográfica. *Geographicalia*, (71), 27-49.

- Muñoz Busto, A., Elvira Rey, C., y Domínguez Estremiana, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y ABP. En A. Pérez de Albéniz, E. Fonseca, y B. Lucas (Eds.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 20-27). Universidad de La Rioja.
- Nay-Valero, M., y Cordero-Briceño, M. E. F. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(02), 187-201.
- Nogué, J. (2007). Paisaje, identidad y globalización. *Fabrikart*, (7).
- Nogué, J. (2010). El retorno al paisaje. *Enrahonar*, 45, 123-136.
- Ortega Cantero, N. (2001). *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*. Caja Madrid.
- Ortega Cantero, N. (2013). Excursionismo y retórica excursionista en la tradición geográfica moderna. En Paneque Salgado, P. y Ojeda Rivera, J.F. (Coords.), *El viaje en la geografía moderna*. (pp. 33-52) Universidad de Andalucía.
- Ortega Cantero, N. (2016). El lugar del paisaje y su valoración en la geografía española moderna: de Rafael Torres Campos a Manuel de Terán. *Estudios Geográficos*, 77 (281), 595–617. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201620>
- Place, S. E. (2011). La Geografía: Aportes al Desarrollo Sostenible. *Revista Geográfica De América Central.*, 1(44), 39-52.
- Rodríguez Esteban, J. A. (1988). Rafael Torres Campos (1853-1904): geografía educadora y educación geográfica. *Ería*, (16), 131–148. <https://doi.org/10.17811/er.0.1988.131-148>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de educación*, 11(15), 103-124.
- Serrano, M. C., y Velarde, J. G. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la geografía. Una experiencia de gamificación en 1º de ESO. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (9), 7-24.
- Susinos Rada, T., Calvo Salvador, A., y Rojas Pernía, S. (2014). El fracaso escolar y la mejora de la escuela (pp. 131-147). Síntesis.

- Tesser Obregón, C. (2000). Algunas reflexiones sobre los significados del paisaje para la Geografía. *Revista de geografía norte grande*, (27), 19-26.
- Toro Sánchez, F. J. (2011). La geografía como un "saber necesario" para la sostenibilidad: consideraciones a propósito de las propuestas educativas de Edgar Morín. *Cuadernos geográficos de la Universidad de Granada*, 49(2), 9-32.
- Torres Campos, R. (1893). La enseñanza y el material de la geografía en la exposición de Berna. *B.I.L.E., T. XVII, nº400-401*, pp.293-297.
- Tuan, Y.-F. (1991). A view of geography. *Geographical Review*, 81(1), 99–107. <https://doi.org/10.2307/215094>
- UNESCO, (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*.
- Urroz, R. (2018). Nogué, J. (ed.: 2018). Yi-Fu Tuan. El arte de la geografía. (Colección Espacios Críticos, núm. 11). Icaria Editorial, Barcelona. 262 pp. ISBN: 978-84-9888-815-7. *Investigaciones Geográficas*, (97). <https://doi.org/10.14350/rig.59806>
- Zubelzu Mínguez, S., y Allende Álvarez, F. (2015). El concepto de paisaje y sus elementos constituyentes: Requisitos para la adecuada gestión del recurso y adaptación de los instrumentos legales en España. *Cuadernos de geografía: Revista colombiana de geografía*, 24(1), 29-42.

7.2.- Normativa de referencia.

- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC núm. 151, 20441-21321 (2022). <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, 1-83 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76, 41571- 41789 (2022). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

ANEXO I. Instrumentos de evaluación.

I.1.- Cuestionario de autoevaluación inicial.

Nombre y apellidos: _____

Fecha de realización: _____

| Contenidos/conceptos | Lo se | Me suena | No lo se |
|---|-------|----------|----------|
| ¿Se utilizar un mapa? | | | |
| ¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible? | | | |
| ¿Se cómo las actividades humanas pueden cambiar un paisaje? | | | |
| ¿Se diferenciar distintos tipos de paisaje? | | | |
| ¿Qué es un Espacio Natural Protegido? | | | |
| ¿Se lo que es un topónimo? | | | |
| ¿Qué acciones contribuyen al cambio climático? | | | |

I.2.- Rúbrica de evaluación de exposición oral.

Nombre y apellidos: _____ Fecha de realización: _____

| ASPECTOS | 4 EXCELENTE | 3 SATISFACTORIO | 2 MEJORABLE | 1 INSUFICIENTE |
|---------------------------|---|---|--|---|
| Habla | Habla despacio y con claridad. | La mayoría del tiempo habla despacio y con claridad. | Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras se acelera y se le entiende mal. | Habla rápido o se detiene demasiado a la hora de hablar. |
| Vocabulario | Usa vocabulario apropiado. Utiliza vocabulario novedoso y define las palabras que podrían ser nuevas para la clase. | Usa vocabulario apropiado. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la clase, pero no las define. | Usa vocabulario apropiado. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la clase. | Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la clase. |
| Volumen | El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la clase a través de toda la presentación. | El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la clase al menos 90 % del tiempo. | El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la clase al menos el 80 % del tiempo. | El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la clase. |
| Comprensión | Puede contestar con precisión casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase. | Puede contestar con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase. | Puede contestar con precisión unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase. | No puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase. |
| Postura del Cuerpo | A la hora de hablar la postura y el gesto son muy adecuados. Mira a todos los compañeros con total naturalidad. | La mayoría del tiempo la postura y el gesto son adecuados y casi siempre mira a los compañeros mientras habla. | Algunas veces, mantiene la postura y el gesto adecuado, y otras no. En ocasiones mira a sus compañeros. | No mantiene la postura y gesto propios de una exposición oral y, la mayoría de las veces, no mira a sus compañeros. |
| Contenido | Demuestra un completo entendimiento del tema. | Demuestra un buen entendimiento del tema. | Demuestra un buen entendimiento de partes del tema. | No parece entender muy bien el tema |

I.3.- Cuestionarios de evaluación del trabajo en grupo.

Marca con una X según tu respuesta.

Nombre y apellidos: _____ Fecha de realización: _____

| ¿Cómo funciona nuestro equipo? | Necesita mejorar | Bien | Muy bien |
|--|------------------|------|----------|
| 1. ¿Hemos aprendido todos? | | | |
| 2. ¿Hemos utilizado el tiempo correctamente? | | | |
| 3. ¿Hemos acabado el trabajo a tiempo? | | | |
| 4. ¿Nos hemos ayudado? | | | |
| 5. ¿Hemos progresado en nuestros objetivos grupales? | | | |
| 6. ¿Hemos cumplido cada uno nuestro compromiso? | | | |
| 7. ¿Ha desempeñado cada uno su cargo correctamente? | | | |

VALORACIÓN GLOBAL

V.º B.º PROFESOR

Reflexionamos:

¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?

¿Qué debemos mejorar?

¿Qué nos proponemos para el próximo proyecto?

I.4.- Cuestionario de coevaluación.

Marca con una X según tu respuesta.

Nombre y apellidos: _____ Fecha de realización: _____

| Nombre de tus compañeros/as | ¿Guarda silencio para escucharte cuando hablas? | | ¿Aporta buenas ideas para el trabajo del grupo? | | ¿Ha trabajado bien todo el tiempo en grupo? | |
|-----------------------------|---|----|---|----|---|----|
| | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

I.5. - Autoevaluación sobre la responsabilidad en las tareas.

Marca con una X según tu respuesta.

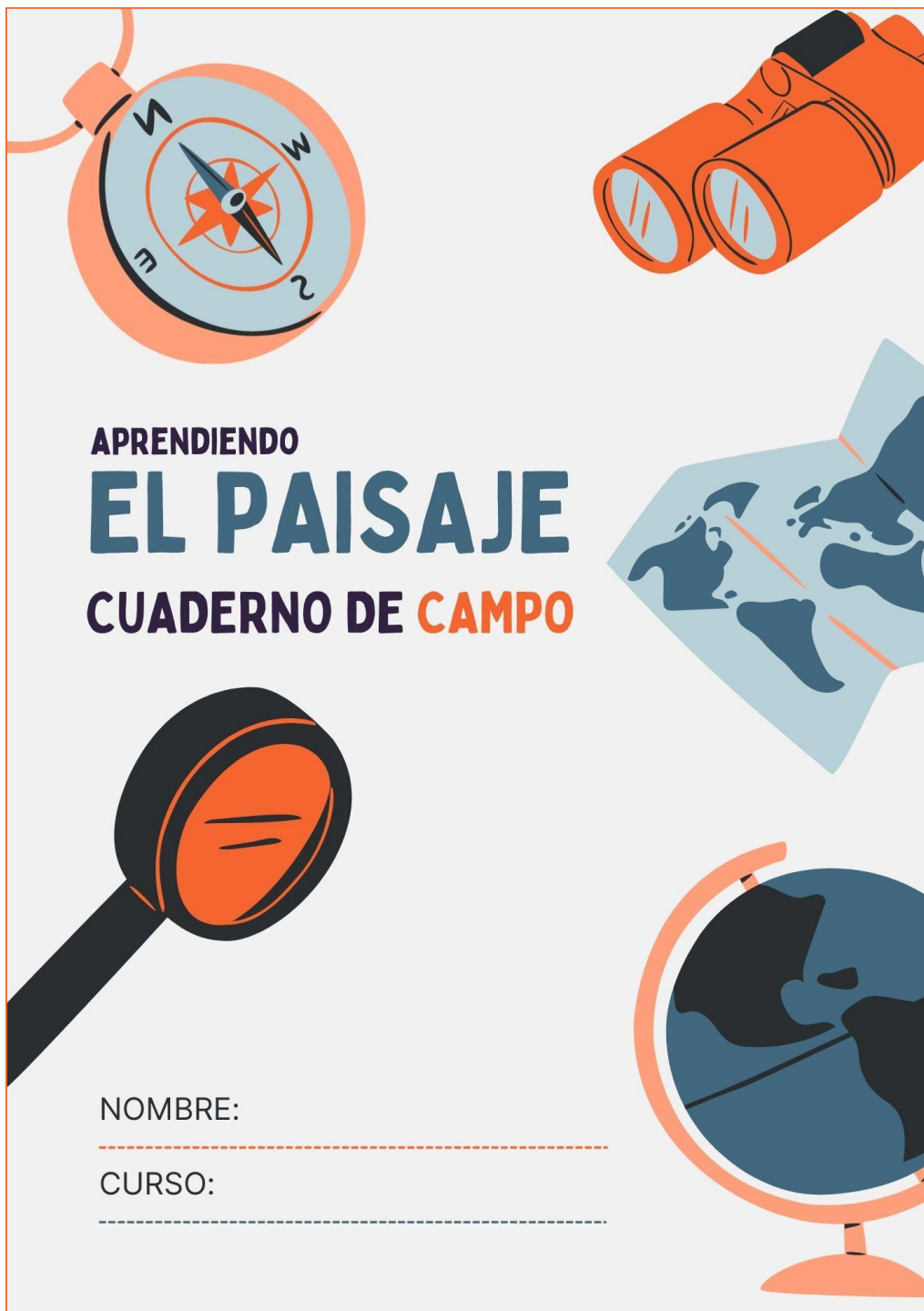
Nombre y apellidos: _____ Fecha de realización: _____

| DESARROLLO DE LAS TAREAS | SÍ | NO | POR QUÉ |
|---|----|----|---------|
| He hecho las tareas que se me han pedido. | | | |
| He entendido todo lo que me pedían en las tareas. | | | |
| He encontrado dificultades en la realización de las tareas. | | | |
| He pedido ayuda para realizar alguna de las tareas. | | | |
| He sido colaborador/a. | | | |
| He respetado las ideas de mis compañeros/as. | | | |

¿Cómo podría mejorar?

ANEXO II. Fichas y materiales para la propuesta. ¹⁸

II.1.- Ejemplos de algunos contenidos del cuaderno de campo.



¹⁸ Todas las fotografías incluidas en este Anexo son de elaboración propia.

ACTIVIDAD: PAISAJES QUE CUENTAN

OBSERVA DETENIDAMENTE ESTA IMAGEN Y RESPONDE A LAS PREGUNTAS.



- 1.- ¿Habías visto alguna vez un paisaje como este?
- 2.- ¿Es un paisaje rural o urbano?
- 3.- ¿Cómo dirías que es su clima?
- 4.- ¿Hay influencia de actividades humanas?
- 5.- ¿Cómo es su vegetación?
- 6.- ¿Cómo es su relieve?
- 7.- ¿Te gustaría visitar ese lugar?
- 8.- ¿Crees que es un buen sitio para vivir?



ACTIVIDAD: PAISAJES QUE CUENTAN

OBSERVA DETENIDAMENTE LAS IMÁGENES Y RESPONDE A LAS PREGUNTAS.

IMAGEN 1



IMAGEN 2



- 1.- ¿Ves alguna diferencia entre las imágenes?
- 2.- ¿Qué ocurre en la primera imagen?
- 3.- ¿Cómo crees que ha ocurrido y qué consecuencias puede tener?
- 4.- ¿Podemos hacer algo para solucionarlo?



ACTIVIDAD: EL LENGUAJE DEL PAISAJE

¿Qué es un topónimo?

El término topónimo procede del griego topos ('lugar') y onoma ('nombre'). En sentido general es **sinónimo de nombre geográfico**. Nombres geográficos o topónimos son los nombres con que designamos e identificamos los lugares que nos rodean: calles, pueblos, ciudades, ríos, sierras, parajes etc. Los topónimos son una parte fundamental de nuestra herencia cultural y una fuente de información inestimable para numerosos campos de investigación, en especial para la lingüística, ya que son imprescindibles en el estudio de la evolución de las lenguas y nos permiten, además, conocer palabras que han caído en desuso en el lenguaje común.

Antes de empezar a investigar, aquí tienes un ejemplo:

BÁRCENA

La bárcena es un lugar llano próximo a un río, el cual lo inunda, en todo o en parte, con cierta frecuencia. pero se han dado otras definiciones: «recodo llano que ha formado un río, un terreno pequeño pero cultivable, lugar situado en las orillas de los ríos o en la confluencia de dos que forman zonas remansadas, etc.



Bárcena Mayor

En Cantabria existen muchos lugares con el topónimo "bárcena": Bárcena de Pie de Concha, Barcenaciones, Barcina en Tudanca, Bárcena de Cicero, Bárcena Mayor, Bárcena de Ebro, etc.

¿Has estado en alguno de estos lugares?

Si quieres aprender un poco más, puedes jugar al juego de los topónimos en la página web del Instituto Geográfico Nacional
<https://www.ign.es/recursos-educativos/descubre-territorio/toponimos.html>



PARADA 1: PASTOS Y CABAÑAS

¿Qué es lo que más te ha llamado la atención al llegar a este lugar?

¿Cuánta distancia crees que hemos recorrido hasta aquí?

Ahora, calcula la distancia ayudándote del mapa y la escala.

Explica como se ha formado este paisaje ¿Crees que el ser humano ha tenido algo que ver?

Realiza un dibujo de tu interpretación sobre este paisaje.



PARADA 2: ROBEDAL DEL MONTE CALERA

¿Qué es lo que más te ha llamado la atención al llegar a este lugar?

¿Cuánta distancia crees que hemos recorrido hasta aquí?

Ahora, calcula la distancia ayudándote del mapa y la escala.

Señala cuatro características de los ecosistemas forestales

1.-

2.-

3.-

4.-

¿Cuál es el nombre científico de estos árboles? ¿Cómo se llama su fruto?

¿Hemos utilizado siempre los bosques de la misma forma y con los mismos objetivos? Indícalo en la siguiente tabla.

USOS ACTUALES

USOS TRADICIONALES

Dibuja una hoja de roble



GLOSARIO DE TERMINOS Y DEFINICIONES

Completa las definiciones de los términos que estás aprendiendo:

PAISAJE

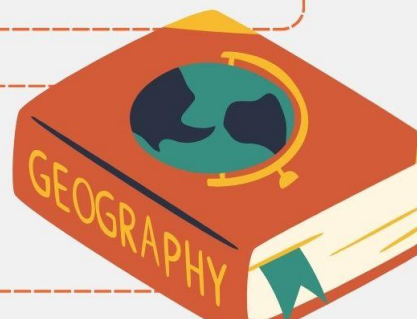
PAISAJE HUMANIZADO

PAISAJE NATURAL

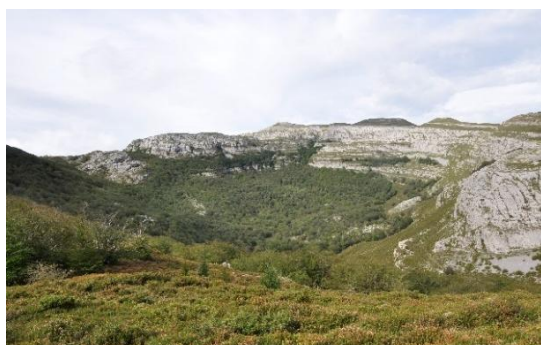
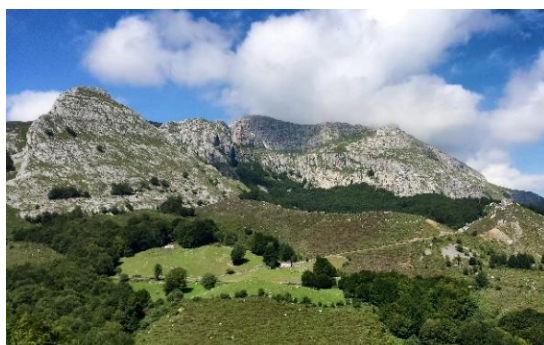
ANTRÓPICO

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

CAMBIO CLIMÁTICO

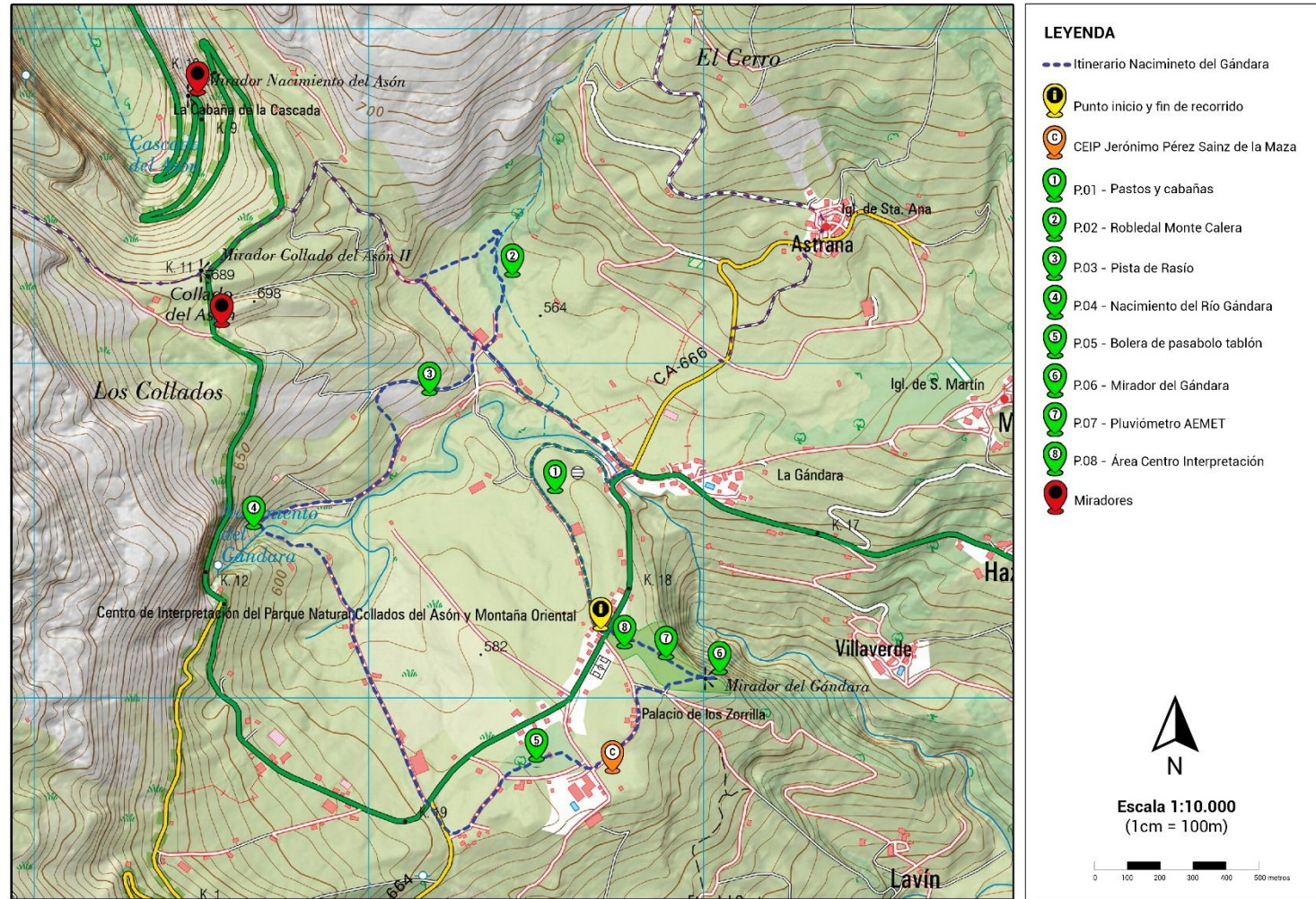


II.2.- Ejemplos de imágenes para la actividad “Paisajes que cuentan”.



II.3.- Mapa de la ruta del Nacimiento del Gándara

ITINERARIO POR EL NACIMIENTO DEL GÁNDARA (SOBA, CANTABRIA)



Fuente: Elaboración propia a partir de la base cartográfica 1:25000 del Instituto Geográfico Nacional

II.4.- Relación de imágenes de situación de las paradas propuestas durante el itinerario.

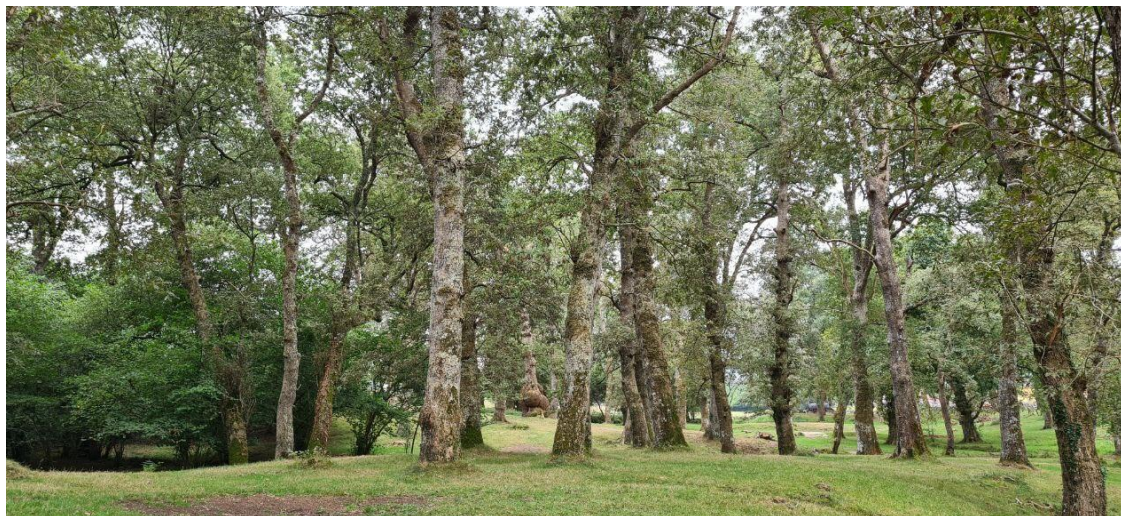
Inicio: Centro de Interpretación del Parque Natural Collados del Asón.



Parada 1: Pastos y cabañas.



Parada 2: Robledal del Monte Calera.



Parada 3: Pista de Rasío.



Parada 4: Nacimiento del Gándara.



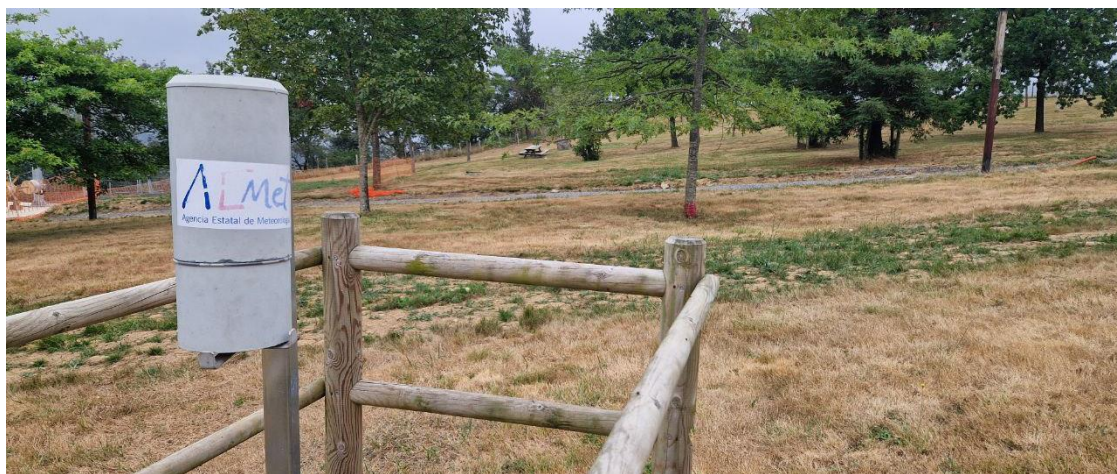
Parada 5: Bolera de pasabolo tablón.



Parada 6: Mirador de las Cascadas del Gándara.



Parada 7: Pluviómetro de la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET).



Parada 8: Área recreativa del Centro de Interpretación del Parque Natural.



II.5.- Poema para aplicación transversal.

Poema de Matilde Camus “Yo soy de la Montaña” como propuesta de trabajo transversal con el departamento de Lengua y Literatura.

YO SOY DE LA MONTAÑA

Yo soy de la montaña vertebrada
llena de húmedos pulsos de rocío,
de campos soñadores,
de arroyos cantarines y de ríos;
de casonas hidalgas
y de ruido de albarca en los caminos.
Yo soy de ésta vestida tierra herbosa
donde el sol nos envuelve con cariño,
donde la bruma besa nuestros rostros
y las playas se aroman con sus pinos.
Soy de estas costas, duras y norteñas,
donde se encrespa el mar embravecido,
donde hay temblor de algas
bajo espumas de armiño.
Yo soy de la ladera más hermosa
de nuestro litoral santanderino.
aquí la primavera es voz mojada
rompiéndose en fulgores y estallidos.

Voces 1969 - Matilde Camus

