

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 16-17

(MESOB)
Especialidad
de Geografía e Historia

**La enseñanza de la
Geografía a través
de la pintura
de paisajes de los
museos madrileños
en 1º de E.S.O. Una
propuesta didáctica**
*Irene Bermúdez
Rosendo*



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

Especialidad Geografía e Historia

Curso 2016-2017

**LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A TRAVÉS
DE LA PINTURA DE PAISAJES DE LOS MUSEOS
MADRILEÑOS EN 1º DE ESO. UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA.**

Autora: Irene Bermúdez Rosendo

Tutor: Juan Antonio González Martín

ÍNDICE

Introducción

1. Justificación.....	1
2. Estado de la cuestión y antecedentes.....	2
2.1 ¿Nuevas? maneras de enseñar la Geografía.....	3
2.2 Didáctica de la Geografía a través de la imagen: la pintura de paisajes.....	4
2.3 La alianza museo-escuela y la importancia de la educación patrimonial.....	6
3. Adecuación al Currículo de Ciencias Sociales de ESO (CAM).....	8
3.1 La situación del estudio del medio natural y el paisaje en el currículo actual y en los libros de texto.....	10
3.2 Objetivos generales de etapa.....	11
3.3 Competencias.....	13
3.4 Elementos transversales.....	14
4. Desarrollo: Objetivos, metodología y conclusiones´.....	15
4.1 Objetivos.....	15
4.2 Metodología.....	16
4.3 Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables.....	19
4.4 Temporalización, relación de actividades, espacios, materiales y recursos...	20
4.5 Desarrollo de la propuesta didáctica y presentación de la tarea.....	21
4.6 Actividades de refuerzo y ampliación.....	37
4.7 Evaluación.....	38
4.8 Conclusiones	38
5. Bibliografía citada y consultada.....	40

Anexos:

1. Ficha de actividades de ampliación y refuerzo
2. Rúbricas para la evaluación
3. Relación de obras incluidas en el dossier
4. Ficha de “El cuadernillo del Geógrafo”
5. Elementos para conformar el dossier de grupo

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inserta dentro del Máster Formación de Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato que imparte la Universidad Autónoma de Madrid. En este marco, se presenta una propuesta de innovación educativa aplicada a la Especialidad de Geografía e Historia, y más concretamente, al campo de la Geografía escolar que se enseña en los institutos españoles.

1. JUSTIFICACIÓN

El estudio del paisaje, ya sea a través de la propia pintura paisajística- nos permite una visión integradora de un hecho que es geográfico, físico, pero también humano, histórico y cultural. En palabras del profesor Ruiz Licerás, lo que hacía idóneo el análisis del paisaje era, que por una parte se concebía de alguna manera entre los contenidos educativos de Primaria y Secundaria; y que, no siendo su estudio exclusivo de la ciencia geográfica, este podría ser susceptible de ser puente, punto de encuentro y enlace entre diversos campos de conocimiento (Licerás Ruiz, 2003).

Abordarlo desde la asignatura Geografía e Historia casa con esa visión integral, situarla en los contenidos más relacionados a la Geografía – medio físico y espacio humano- corresponde a una visión práctica y funcional. La visión del paisaje se ha ofrecido siempre desde distintas ópticas y en muchas ocasiones el resultado ha sido una mirada múltiple, pero inconexa y disgregada, sin ofrecerle al alumnado la oportunidad de mirar y entender el paisaje con esta polisemia y pluridisciplinariedad a la vez, en un momento concreto, en un espacio concreto dentro del currículo. Es por eso que consideramos que los apartados ofrecidos en la Geografía brindan esta oportunidad y pueden ofrecerle el hueco que merece al estudio del paisaje, sin que ello nos haga caer en una visión limitada a esta disciplina.

Trabajar el paisaje y sus elementos en las obras contenidas en un museo nos permite la posibilidad de contemplar y descubrir los elementos del medio natural o paisaje representado recordando que este es el escenario en el que nos desarrollamos como seres vivos, fortaleciendo y estrechando los vínculos de nuestros ciudadanos con el medio natural en el que viven y sensibilizarlos en la protección de este patrimonio natural y cultural, porque de esa idea el hombre ha representado y plasmado lo que veía así como el medio en el que vivía. Esta lectura del paisaje representado, además, permite hacerlo a través de un método ordenado y científico, que educa a los alumnos en los métodos de observación directa y análisis, identificación de elementos e interrelaciones entre ellos que acaba por facilitar la aprehensión de los conceptos que el alumno está construyendo y descubriendo autónomamente (Busquets,1993). Se trata pues, de una lectura formal del paisaje pintado que da opción a describirlo, interpretarlo y volverlo a representarlo, pero que no discrimina la lectura puramente visual y sensorial potenciada por el propio espacio museístico que lo contiene y expone. Es decir, que la apreciación subjetiva y personal no dificulta la lectura geográfica, ni esta lectura última debe marginar la lectura histórica y social contenida en ese paisaje. En definitiva, esta estrategia interdisciplinar evita las nociones reduccionistas o simplistas del espacio o la realidad, contribuyendo a una percepción rica y compleja del medio así como a una construcción activa del conocimiento.

Por otra parte, las connotaciones tradicionales de un museo y su denominación como pinacoteca han provocado que muchas obras hayan visto reducidas las posibles lecturas y miradas que

como registro histórico y documental pueden ofrecer. El objeto es testimonio, y una obra pictórica contenida en un museo es objeto. El valor contemplativo y de placer puramente estético ha sido ya rebasado, y en este caso, el registro que un artista ha hecho del paisaje que se le ponía por delante es susceptible de ser usado tal, como registro, documento, testimonio y por tanto herramienta y recurso didáctico. En este sentido, es necesario que la comunidad educativa se involucre en la Educación Patrimonial, marginada y diluida en el actual diseño curricular. Debe hacerlo no sólo por compromiso y responsabilidad de transmitir este legado patrimonial a generaciones futuras; sino que el peso identitario-simbólico que deja este patrimonio, así como el aprendizaje significativo, directo y motivacional que surge de la propia observación de los objetos o elementos patrimoniales contenidos y conservados en un contexto y espacio no formal; debe ser aprovechado como una llave potente para transformar los métodos de enseñanza y mejorarla.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES

El estudio del paisaje como tal, tradicionalmente, ha sido infravalorado como herramienta para la enseñanza de la Geografía en el currículum tradicional, tanto en el escolar como en el de Secundaria. El paisaje es una realidad muy compleja con diversidad de enfoques a la hora de abordarlos. La cuestión paisajística atañe a la Geografía, a la Botánica, al Ambientalismo, la Geología, la Historia, la Historia del Arte y el Paisajismo. Abordar todos los aspectos parece imposible, pero reducirlos a sólo uno resulta injusto y limita sus posibilidades como herramienta didáctica a pesar de la potencialidad que ofrece. En palabras del geógrafo y experto en didáctica de la Geografía, Alfonso García de la Vega:

“El paisaje forma parte de todas las áreas, lo cual permite el desarrollo de un proyecto didáctico interdisciplinar donde intervengan todas las materias.” (De la Vega, 2010, p.1).

Lo que Alfonso García de la Vega define como “mirada polisémica del paisaje” (De la Vega, 2010, p.2), nos motiva a dar un tratamiento multidisciplinar al paisaje. Sin desmerecer los elementos naturales desde una óptica estrictamente geográfica, el propio paisaje es un hecho natural pero también cultural e histórico, por lo que las producciones artísticas fruto de interpretaciones de los paisajes, son susceptibles de ser empleados como recurso educativo. Tradicionalmente, el estudio de la Geografía y el paisaje ha sido limitado a salidas de campo, en el que se promovía la utilización de los recursos naturales como recursos didácticos *in situ*. Sin embargo, puesto que en la correspondencia con el currículum escolar la Geografía no es una asignatura independiente e inconexa, sino que comparte unos ejes comunes propios de las Ciencias Sociales en la asignatura de Geografía e Historia, el tratamiento interdisciplinar de la Geografía está justificado, puesto que hablamos de unos contenidos escolares adaptados. Una serie de propuestas didácticas y antecedentes se amparan bajo esta premisa y tratamiento pluridisciplinar. La utilización de fuentes escritas como pueden ser los relatos mitológicos que versan en torno a los paisajes, como Ovidio, o la propia representación pictórica y artística de aquellos maestros de la pintura que han bebido de esa fuente ha sido defendida por autores como García de la Vega, por lo que el tratamiento de este paisaje podría además trabajar la huella del paisaje en relación a distintas áreas instrumentales¹ (De la Vega, 2010).

¹ Las actividades propuestas en torno a estas fuentes escritas pueden derivar en la creación de relatos y cuentos relacionados con el paisaje, trabajando diversas competencias lingüísticas, artísticas, inteligencias múltiples, así como fomentando la creatividad.

Ciñéndonos a la utilización de la pintura del paisaje como herramienta didáctica, uno de los principales antecedentes de la posible utilización de la pintura paisajística para el análisis geográfico fue sir Francis Younghusband, presidente de la *Royal Geographic Society* y *Leighley*, quienes a mediados del siglo XIX ya pusieron el foco en el estudio y la comprensión de la producción artística de los paisajes como un método viable. Sin embargo, no será hasta la década de los 70 cuando realmente se acepte la pintura de paisaje como un objeto o herramienta del análisis espacial o la organización del territorio (Zarate, 1992).

Esta es la situación en cuanto al antecedente en los círculos académicos o desde un ámbito formal educativo. Sin embargo, han sido en muchas ocasiones las propuestas de los espacios educativos informales los que han llevado la delantera en cuanto innovación y lecturas transversales del patrimonio histórico, artístico o natural. En este caso, debemos hablar de la labor realizada en *EducaThyssen*, el espacio y gabinete de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. En conversación personal con uno de sus coordinadores, me transmitió que la labor pedagógica y educativa, desde su equipo, consiste en ofrecer lecturas nuevas, transversales y relacionadas con la época en la que vive el público, más allá del análisis y discurso histórico-artístico. Bajo esta idea, en 2013 se presentó en el Museo Thyssen una serie de conferencias bajo el formato de Curso Monográfico de verano- para público universitario y no especializado- denominado “El redescubrimiento del paisaje”, en el cual se hacía un itinerario por el paisaje moderno a través de las colecciones del museo. En este itinerario se mostraba como el paisaje deja de ser un simple fondo y escenario de otras escenas para acabar siendo un género autónomo y desarrollado en lo que se denomina “à *plein air*”, donde lo naturalista sobrepasa la intencionalidad contemplativa o expresiva en muchas ocasiones. Su política en redes sociales también incluye otras miradas, muchas desarrolladas por sus propios educadores, en las que se sugiere observar estas obras con un prisma diferente, como puede ser la estructura, profundidad, plano y significado de los cielos de los paisajes contenidos en sus colecciones, más allá de la carga emocional o poética que contengan. Cielos, paisajes, significado, reinterpretación, así como también creación en torno al paisaje y su entorno próximo. Además, estas nuevas líneas discursivas cuentan con la colaboración de algunas escuelas en la Red de Profesores *Musaraña*, como puede consultarse en la página web.

2.1 ¿Nuevas? maneras de enseñar la Geografía

“Los medios propios para difundir el estudio de la Naturaleza, consisten (...) en tres formas particulares bajo las cuales se manifiestan el pensamiento y la imaginación creadora del hombre; primero; la descripción animada de escenas y de las producciones naturales, segundo, la pintura de paisaje, desde el momento en que ha comenzado a expresar la fisonomía de los vegetales, su feraz abundancia y el carácter individual del suelo que los produce, tercero, el cultivo más extendido de las plantas tropicales...”

Para abarcar el conjunto de la Naturaleza no debemos detenernos en los fenómenos exteriores, sino que es necesario que al menos hagamos entrever algunas de esas analogías misteriosas y morales armonías que ligan al hombre con el mundo exterior y demostrar cómo al reflejarse la Naturaleza en el hombre ha quedado envuelta a veces en un velo simbólico que dejaba apercibir graciosas imágenes, haciendo otras veces que se desarrolle en él, el noble germen de las artes”. (Von Humboldt, 2011,p.196).

Alexander Von Humboldt, autor de este fragmento de texto, fue uno de los grandes defensores de la importancia de las fuentes como la pintura de los paisajes o los documentos escritos con sus descripciones textuales a la hora de comunicar una idea de la propia Naturaleza. Para éste- especialmente en lo que se refiere al arte y la pintura de paisajes- eran medios propios y legítimos de la difusión y estudio de la Naturaleza, estando al servicio de la misma ciencia para transmitir conocimientos específicos. Ejemplo de ello era el cómo las ilustraciones sobre los paisajes tropicales americanos nacieron con un objetivo científico, realista e informativo (Garrido, Rebok y Puig-Samper, 2016).

Si se habla de la didáctica de la geografía tradicional enseñada en las escuelas, podría decirse que está basada en su gran mayoría en torno a la descripción de fenómenos de rasgos tanto tangibles (diferente morfología y usos del suelo, grupos poblacionales...) como intangibles (divisiones administrativas, políticas...), y para llegar a esta descripción, antes hay que pasar por un proceso de observación sistemática de este espacio o territorio. Con respecto a esta observación, puede realizarse directamente sobre el terreno, o puede hacerse también indirectamente, a través de un registro documental o visual que nos informe sobre las características de un espacio determinado, o de su estado.

Según el geógrafo Antonio Zárte Martín, la utilización de fuentes como la literatura, el cine o la pintura dentro del análisis geográfico, la investigación geográfica -o más adecuado en este caso, del campo de la enseñanza de la Geografía- entra dentro de la concepción de que la propia complejidad del espacio exige enfoques variados, análisis que no se limiten a “los hechos y realidades”, sino que sean capaces de integrar “experiencias” y “fenómenos”; emplear los planteamientos “multivariados”; siendo válida cualquier aproximación a la realidad, al margen de la supuesta subjetividad que se le atribuya. En este asunto, especialmente se recalca el hecho de que la pintura sobre un paisaje o en el que se represente el medio natural, implica en éste una conexión del hombre con su entorno, y en palabras de Agustín Berque *“el cuadro se configura como elemento mediador en una relación del hombre y su entorno que no es ni puramente objetiva ni completamente subjetiva, pero que integra estos dos polos superando el dualismo de lo verdadero y lo falso”*, según recoge Antonio Zárte en su artículo “Pintura de paisaje e imagen de España: un instrumento de análisis geográfico” (Zárte, 1992, p.42). De esta manera, las ciencias sociales pueden recurrir a este método, y la pintura paisajística erigirse como una forma de representar la realidad mejor que la foto, que es “registrador pasivo”, o mejor que el ojo, “demasiado móvil”. Que en esta pintura se muestra el espacio con un filtro cultural y personal es innegable, pero también introduce al espectador en una relación “interactiva”, interesando esta pintura de paisaje al docente o geógrafo- como se ha recordado aquí en numerosas ocasiones- no como una obra de arte con finalidad contemplativa y ociosa, sino como un lenguaje más-como podría ser también la literatura-que capta y describe el espacio real desde la distancia y nos cuenta algo de él de manera rica, perceptualmente (Zárte, 1992).

2.2 Didáctica de la Geografía a través de la imagen: la pintura de paisajes

La representación de los paisajes en la pintura ha ido variando, resaltando ciertos aspectos, imágenes o elementos sobre otros a lo largo del tiempo según cánones estéticos, decisiones personales de los pintores, movimientos artísticos o escuelas. Si hiciésemos un recorrido por la historia de la pintura de los paisajes podemos encontrar desde paisajes inventados, idílicos y metafóricos a paisajes donde el naturalismo y la representación objetiva de la realidad era el objetivo principal; paisajes donde la figura humana adquiere un lugar preeminente, pasajes donde su presencia es anecdótica y secundaria, a paisajes donde ni siquiera tiene cabida. En muchos casos, el fin estético de la pintura de los paisajes era meramente secundaria, siendo una representación del espacio con un fin de registro territorial, sobre las tierras y propiedades que en ellas se erigían especialmente en el ámbito europeo y posteriormente por sus dominios y colonias. Esto podría ejemplificarse muy bien en el caso de Brueghel el Viejo. El pintor flamenco del siglo XVI fue de los primeros en despuntar en el género paisajístico- al igual que su nieto, Brueghel el Joven (véase figura 1)- pero sus composiciones se enmarcan en un momento donde en el corpus legislativo no tenía más arraigo aún que la costumbre de los pobladores de un lugar, por lo que sus pinturas eran una manera de dejar constancia de las actividades permitidas y la propia posesión de la tierra, de las actividades agrícolas, los

caminos, las áreas urbanas, las zonas de bosque o de recursos hídricos. En definitiva, el propio artista era una especie de topógrafo, agrimensor o geógrafo (Fernández y Garza, 2006).



Figura 1: Brueghel el Joven.(1696-1608). *Paisaje con molinos de Viento*. Madrid: Museo del Prado.
Fuente: << <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/paisaje-con-molinos-de-viento/c892c3d0-b0c3-4974-9918-5c23c5dca445> >>

Kenneth Clark, el afamado historiador del arte y autor de “*El Arte del paisaje*”, habla de una “búsqueda resuelta de la verdad” y de “precisión” cuando se refiere a estas obras flamencas (Clark, 1971, p.36). Si aun así lo que preocupa es la fidelidad del paisaje retratado, es a mediados del siglo XIX cuando la fotografía irrumpirá de lleno en la manera de concebir el mundo. La influencia del objetivo fotográfico y de las primeras fotografías de paisajes traerá el afán de naturalismo en las obras de Monet, Sisley y Pissarro, dominados aún por la corriente paisajística precedente de Corot o Daubigny, miembros de la escuela de Barbizon, también de corte naturalista (Clark, 1971).

La utilización de la pintura de paisajes como herramientas para el análisis geográfico y la enseñanza del medio natural en Secundaria resulta innovadora. Pero, ¿es legítima?, ¿adecuada? Si bien ya se dieron una serie de pinceladas en la justificación de la propuesta, parece apropiado recoger las palabras de Federico Fernández Christlieb y Gustavo Garza Merodio:

“En rigor histórico, la noción popular de lo que es un paisaje es más acertada de lo que admiten generalmente los académicos dedicados a este tema. Supongamos que, en la producción de la pintura, el autor se detuvo ante una escena real y quiso reproducirla con la mayor fidelidad de la que era posible. De esta manera plasmó lo que estaba ante su vista. No más; no menos. Esto es lo mismo que hace un geógrafo al analizar un paisaje: intenta explicarlo con la mayor fidelidad desde punto de vista. El pintor realiza su trabajo en varios días, tal vez en varios meses, lo que le permite conocer con cierta profundidad los rasgos del paisaje. Para hablar del paisaje, el geógrafo también se toma el tiempo necesario en trabajo de campo (Sauer, C., 1956: 287-298). En ambos casos la calidad del resultado depende de la destreza y de las técnicas utilizadas así como de la formación y los conocimientos previos con los que cuentan los autores. En pintura, las técnicas, los materiales y las corrientes del conocimiento evolucionan con los siglos lo mismo que en geografía, de manera que un autor también mira su paisaje antes de trabajarlo con una serie de filtros aprendidos durante su experiencia académica y profesional.” (Fernández y Garza, 2006, p.1.).

Esta pintura pues, representa unos rasgos, unos elementos geográficos combinados y organizados en un lienzo, que pueden ser identificables y pedagógicos, que puede ser “recurso”

y “patrimonio” (Martínez de Pisón, 2002). A través de estas obras podemos llegar a observar, percibir y analizar elementos referidos a la vegetación, tipologías según clima, especies, estado de la misma según estacionalidad, cantidad de la misma; referidos al relieve, el tipo concreto de unidad de relieve, las características de las mismas, los tipos de montaña o volcanes, los elementos que los conforman, referido a la Hidrología, el tipo o los rasgos de este representado; referido al clima, a los fenómenos meteorológicos, la tipología de nubes o la estación representada; la fauna representada en esos marcos naturales si se diese el caso; la actividad a la que se han destinado estos recursos naturales; las actividades económicas que en ese espacio se desarrollan si alguna figura humana apareciese dibujada practicándola; los usos de ese suelo, las comunidades que ahí se han establecido o la propia transformación de ese paisaje representado con respecto a la actualidad. Un espacio integral formado por múltiples elementos que nos permite ofrecer un aprendizaje también integral, un conocimiento interdisciplinar, completo y significativo.

2.3 La alianza museo-escuela y la importancia de la educación patrimonial

La propuesta aquí contenida no sólo versa sobre el empleo de una obra pictórica que representa un paisaje como estrategia para enseñar Geografía, sino que añade la importancia de incluir el patrimonio que poseemos en el ámbito de la educación. El museo, tal y como debe ser concebido en la actualidad, no es un mero contenedor de piezas a las que se le presupone un valor; sino que está al servicio de la sociedad. Esta fue una realidad ya desde 1793, cuando, al calor de la Revolución Francesa y los ideales ilustrados se abrió el Museo del Louvre, pasando una colección real privada a ser una colección exhibida y abierta al público. Esta vocación educativa se prolongó en el siglo XIX y se consolidó en el siglo XX, buscándose siempre la instrucción combinada con el entretenimiento. Cumpliéndose esto en mayor o menor medida, lo que queda claro es que la dimensión educativa por encima del ocio está presente. Atendiendo a la definición consensuada en los estatutos del ICOM de la 22ª Asamblea General celebrada en Viena el 24 de Agosto de 2007:

“Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo.”

Sobre esta definición aceptada por la comunidad internacional, destacamos no sólo esa función de servicio a la sociedad que se le atribuye, sino los fines de “estudio y educación” que posee ese patrimonio material e inmaterial. El museo no debe ser una institución estática, sino capaz de evolucionar hacia nuevas funciones y de albergar nuevos usos. Con ello, no nos referimos a la visita ociosa al uso que sirve, como bien denuncia Miquel Sabaté, para rellenar esos huecos en la programación de las escuelas en una suerte de visita festiva, sino a la visita educativa y efectiva. Sin olvidar que la visita al museo debe ofrecer una experiencia diferente al ámbito de educación meramente formal, considerándose más amena, lo interesante es cómo el visitante, a través o por mediación del objeto-convertido en documento, en registro- accede a otro nivel de conocimiento (Sabaté y Gort, 2005). La colección ya no es un fin por sí sólo, no son sólo piezas por las que se pujarían millones en Sotheby’s ni por las que se sufriría el Síndrome de Stendhal; ahora, las piezas de una colección son un medio o herramienta para conocer, apreciar, entender y saber más acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno.

Teniendo en cuenta que el público más habitual y valioso es el público escolar, la alianza escuela-museo, es inevitable. Sobre esta cuestión es posible remontarse a 1883, donde ya encontramos en la memoria anual del museo Milwaukee, en Wisconsin, el siguiente apunte,

recogido por Miquel Sabaté y Roser Gort en su libro *Museos y comunidad. Un museo para todos los públicos*:

“Se espera que maestros y directores hagan uso con frecuencia de las oportunidades que les brinda el museo para hacer de la enseñanza de la historia natural verdadero objeto de enseñanza para ilustrar contenidos aprendidos en las clases de lectura, para elevar sus diversiones a un valor moral superior, para entrenar su poder de observación (...)” (Sabaté y Gort, 2005, p. 58)

La comunidad educativa y museos colaborando es algo que tiene más peso y tradición en el ámbito de la museología anglosajona, donde fueron pioneros los departamentos de educación o los museos de ciencias, con una propuesta discursiva didáctica sin precedentes. Actualmente, los museos españoles ya poseen la mayoría sus propios gabinetes didácticos, departamentos de educación o los conocidos DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural), desde los cuales se organiza, prepara y programan actividades educativas orientadas al público de escolar; pero en muy pocos casos existe la colaboración estrecha, real e institucionalizada con las escuelas en institutos; a pesar de que existen ya experiencias en nuestro país vecino o proyectos impulsados desde la propia comunidad europea. Nos encontramos ante una situación pues, en la que los museos poseen equipos potentes y bienintencionados que crean actividades, materiales y discursos para un público proveniente de colegios e institutos, que ofrecen cursos formativos para los docentes; pero que en realidad no conocen a fondo el currículum de los mismos, sus necesidades, intereses o demandas. Esto, por lo tanto, acaba en la mayoría por desembocar en un tipo de visita que describíamos al principio: la visita en la que el docente deja a sus alumnos en manos de un educador personal del museo, desentendiéndose del contenido o desarrollo de la misma, o lo que es en otras palabras, la visita festiva y de ocio diluyendo la del sentido educativo y formativo.

La culpa, probablemente, sea compartida. La difusión de las colecciones y el patrimonio que alberga es responsabilidad de un museo, pero también es necesario que exista un compromiso desde la comunidad educativa para impartir esta Educación Patrimonial. Siguiendo las enseñanzas de Olaia Fontal, entendemos por Educación Patrimonial el establecimiento de enlaces entre el individuo o el colectivo, con los objetos patrimoniales, o en otras palabras, el aprendizaje de las personas a través de una relación con elementos que distinta naturaleza, ya sea histórica, artística, estética, natural. Estas, además, fueron legadas por generaciones pasadas; siendo ahora deber de la educación el transmitirlo a generaciones presentes y futuras (Fontal, 2015). No debemos olvidar tampoco, la fuerte presencia que la identidad tiene en la construcción y asimilación del patrimonio, puesto que éste posee valores históricos, afectivos, económicos, espirituales y un largo etcétera, atribuidos por la propia sociedad.

Mientras tanto, las escuelas acuden a los museos para recibir y absorber esta educación patrimonial- sin tener realmente claro el concepto de educación patrimonial y conformándose con recibir un simple mensaje sobre patrimonio-sin aprovecharlo, sin darle utilidad o continuidad en su aula, trasladando a sus alumnos a un espacio donde de nuevo parezcan meros sujetos y espectadores pasivos (Calaf, Fontal y Gómez, 2009). Sin embargo, la propia vivencia experiencial, fuera del contexto del aula, es capaz de transformar este modelo tradicional que se espera por un aprendizaje realmente significativo. Esta potencialidad debe ser asumida por la legislación educativa e incluida en el diseño curricular, donde actualmente, el concepto de Educación Patrimonial queda diluido en este currículum con una lectura simplista y con los bienes patrimoniales reducidos a objetos poseedores de valores estéticos o monumentales (Gabardón de la Banda, 2014).

Desde la comunidad educativa, no podemos esperar sentados a que el cambio llegue de la mano de alguna reforma legislativa en los próximos diez años. La cuestión de la Educación Patrimonial debe ser tomada en serio por los docentes, incluida aun cuando sea marginada; y si bien no podemos exigir que por ley exista una regularización de las visitas de los museos, tampoco podemos esperar a que el gabinete didáctico de turno contacte con nuestro centro escolar para ofrecernos el taller que toca ese mes. El docente debe tomar las riendas, establecer una comunicación y colaboración estrecha con el museo poniendo sobre la mesa sus necesidades y objetivos, y ser capaz de emplear el espacio museístico para sus propias metas sin necesidad de relegar este compromiso a un educador que ni siquiera conoce a nuestros alumnos y alumnas. El docente debe colonizar el museo porque la colección está abierta y a su servicio, esperando a ser exprimida y entendida en la mayor medida posible, desde el respeto absoluto, la valoración y la protección que merece.

3. ADECUACIÓN AL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES DE ESO (CAM).

La propuesta didáctica aquí contenida está diseñada en base a lo dispuesto por una parte, en el Real Decreto 1105/2014-normativa que afecta a un nivel estatal- y a lo contenido en el Decreto 48/2015 para la Comunidad de Madrid según se requiere (a partir de ahora me referiré a las mismas como RD 1105/2014 y D 48/2015). Concretando más, la propuesta se enmarca en el primer ciclo y en lo dispuesto para 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria, en la asignatura de Geografía e Historia, y dentro de ésta estaría inserta en el *Bloque 1. El medio físico*. Si bien se inserta en este marco, existe una vocación de interdisciplinariedad en la propuesta, por lo que no se descarta incluir contenidos tanto de Historia, como de Historia del Arte, puesto que el paisaje que se analiza no sólo posee elementos del medio natural, sino que arrastra a su vez una historia de ese mismo espacio concebido tanto por el ser humano como por el propio pintor.

No se puede obviar, sin embargo, que es el medio físico el principal protagonista de nuestra propuesta, por lo que se resalta aquí el contenido referido exclusivamente a ese primer bloque, que según el Decreto 48/2015 para la Comunidad de Madrid- y sin contradecir así pues lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014- refiere a:

Bloque 1. El medio físico

1. La Tierra

- La Tierra en el Sistema Solar. Los movimientos de la Tierra y sus consecuencias geográficas.
- La representación de la Tierra. Latitud y Longitud.

2. Componentes básicos y formas de relieve.

- La composición del planeta. Tierras y mares.
- La atmósfera y los fenómenos atmosféricos.

3. Los elementos del medio físico. España, Europa y el mundo: relieve, hidrografía; clima: elementos y diversidad; paisajes; zonas bioclimáticas; medio natural: áreas y problemas medioambientales.

- Los climas y su reparto geográfico.
- Las aguas continentales
- Los medios naturales y su distribución. Medios fríos, templados y cálidos.
- Los riesgos naturales.
- Los medios naturales en España y en Europa.

4. Los mapas y otras representaciones cartográficas. Las escalas.

- Localización en el mapa y caracterización de continentes, océanos, mares, unidades de relieve y ríos en el mundo, en Europa y en España.

Contenidos del Bloque 1. El medio físico, para la asignatura de Geografía e Historia de 1º ESO.

Una vez identificado el bloque en el que se inserta, es más adecuado recurriendo de nuevo al RD 1105/2014, pues en éste es posible encontrar el contenido más detallado y desarrollado, así como es posible consultar los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje propuestos para dicho contenido. Esto permite acotar más el espacio en el que se desarrolla esta propuesta y sirve de orientación para llevarla a cabo. Así pues, lo propuesto está en consonancia con los siguientes contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje siguientes:

Contenido	Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje Evaluables
Componentes básicos y formas de relieve. Medio físico: España, Europa y el mundo: relieve; hidrografía; clima: elementos y diversidad paisajes; zonas bioclimáticas; medio natural: áreas y problemas medioambientales.	<p>2. Tener una visión global del medio físico español, europeo y mundial y de sus características generales.</p> <p>3. Describir las peculiaridades de este medio físico.</p> <p>4. Situar en el mapa de España las principales unidades y elementos del relieve peninsular, así como los grandes conjuntos o espacios bioclimáticos.</p> <p>6. Ser capaz de describir las peculiaridades del medio físico europeo.</p> <p>9. Conocer los principales espacios naturales de nuestro continente.</p> <p>11. Localizar en el mapamundi físico las principales unidades del relieve mundiales y los grandes ríos. Localizar en el globo terráqueo las grandes</p>	<p>2.1. Sitúa en un mapa físico las principales unidades del relieve español, europeo y mundial.</p> <p>3.1. Enumera y describe las peculiaridades del medio físico español.</p> <p>4.1. Describe las diferentes unidades de relieve con ayuda del mapa físico de España.</p> <p>6.1. Explica las características del relieve europeo.</p> <p>9.1. Distingue y localiza en un mapa las zonas bioclimáticas de nuestro continente.</p> <p>11.1. Localiza en un mapa físico mundial los principales elementos y referencias físicas: mares y océanos, continentes, islas y archipiélagos más importantes, además de los ríos y las principales cadenas montañosas.</p> <p>11.2. Elabora climogramas y mapas que sitúen los climas del mundo en los que reflejen los elementos más importantes.</p>

	zonas climáticas e identificar sus características. 12. Conocer, describir y valorar la acción del hombre sobre el medio ambiente y sus consecuencias.	12.1. Realiza búsquedas en medios impresos y digitales referidas a problemas medioambientales actuales y localiza páginas y recursos web directamente relacionados con ellos.
--	---	---

Quedan pues aquí recogidos aquellos que aparecen más en consonancia a lo propuesto en el presente Trabajo Fin de Máster. Esto sirve como guía y para que la reformulación de los mismos en posteriores apartados contemple en mayor o menor medida todos estos aspectos que según la normativa deben exigirse del estudio del medio físico, los elementos naturales y el paisaje, incidiendo especialmente en este último.

3.1 La situación del estudio del medio natural y el paisaje en el currículo actual y en los libros de texto.

La identificación de los distintos elementos del medio físico y el relieve están presentes en las tres columnas de la tabla anterior. Sólo en el apartado de “contenido” aparece explícitamente el término paisaje, estrechamente vinculado al clima. Es por tanto evidente, que la utilización del paisaje como herramienta didáctica queda especialmente diluida y marginada, a pesar de que la identificación y explicación de los medios y elementos del medio natural puede realizarse a través de ella. Se exige que el alumno sepa identificar y describir conjuntos bioclimáticos o peculiaridades del medio físico, que se localicen, enumeren o sitúen sin sugerir mucho más que los mapas o las gráficas. Al final, esta falta de sugerencia desemboca en la metodología tradicional y algo inamovible de la didáctica de la Geografía. La falta de presencia del paisaje termina por marginarla a herramienta auxiliar y opcional, desaprovechando la oportunidad de tratar el paisaje de manera constante, para estudiar fenómenos, elementos y las relaciones entre el espacio y medio físico y el hombre que lo habita. Esto permitiría romper las barreras entre los bloques “el medio físico” y el “espacio humano”, lo que favorecería el entendimiento y la asimilación de los conceptos por presentarlos de manera más integral. No habría que obviar tampoco, que la lectura y comprensión del paisaje permite desarrollar una capacidad de análisis, formal y procedimental, así como de reflexión crítica; a la larga probablemente con mayor arraigo que la enumeración sin sentido de accidentes geográficos en un mapa amarillento y vertidos según la capacidad memorística de cada alumno y alumna. Muchos han abogado por este cambio de la Geografía memorística, tradicional, académica e incluso enciclopédica por una Geografía más reflexiva y relacionada con las capacidades, las habilidades geográficas o los procesos cognitivos. Es decir, la propuesta pretende poner sobre la mesa el paisaje como contenido propio a largo plazo, pero, sobre todo, como vehículo y herramienta en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos geográficos que se exigen en el currículo. Y abordar estos contenidos, además, de una manera más realista, porque no rechaza el abordaje cultural del medio natural que es concebido por el hombre, y es capaz de contener toda su complejidad.

Con respecto a los libros de texto, diversos estudios han mostrado como en la mayoría de los casos, los usos de la imagen en los libros de texto sólo corresponden a una función ilustrativa de un cuerpo teórico o texto, y en muy pocos casos a una herramienta didáctica *per se* o instrumento a través del cual observar, analizar o interpretar. Por otra parte, las actividades referidas a cartografía son recurrentes, pero también repetitivas, sin necesidad de un sujeto activo, basadas en un modelo conductista en el que el alumno puede analizar, pero muy poco razonar o establecer hipótesis (Morón, 2016). Por otra parte, el tratamiento del paisaje acaba siendo meramente estético, con un predominio del paisaje de formaciones vegetales para

ilustrar los biomas. Unos paisajes bioclimáticos, formaciones vegetales azonales, que resultan en muchas ocasiones impecables, arquetípicos y modélicos, en los que no se aprecia intervención humana alguna; y si esta aparece, se hace especial hincapié en esa antropización del paisaje a causa de alguna actividad económica, con una dicotomía muy fuerte aún de paisaje natural/paisaje humanizado. Referido a esto, es más habitual encontrar al paisaje presente en el libro de texto cuando se habla no sólo del medio físico y los recursos naturales, sino cuando se hace referencia a las actividades económicas del sector primario, reduciendo notablemente su presencia en lo referido a paisajes urbanos o industriales.

3.2 Objetivos generales de etapa

Según lo contenido en el artículo 2.1 del RD 1105/2014, se definen como objetivos aquellos referentes relativos a los logros que el estudiante debe haber alcanzado al finalizar cada etapa. La propuesta contenida en este Trabajo Fin de Máster contribuye al desarrollo de los objetivos generales de etapa contenidos en él, pero especialmente en los siguientes aquí recogidos:

- a) *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*

Las metodologías activas y las dinámicas cooperativas incluidas en la propuesta contribuyen al diálogo, el debate y la colaboración entre los alumnos, lo que deriva en actitudes de respeto hacia el compañero, al intercambio de opiniones y en definitiva al trato considerado y adecuado entre los alumnos. Este respeto se extrapola además al respeto por el patrimonio que han heredado como miembros de una sociedad, sea este histórico, artístico, natural o cultural.

- b) *Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*

La propuesta se basa en dinámicas cooperativas y metodologías activas, donde el alumno construye su propio conocimiento, por lo que la distribución y organización del tiempo y los recursos, de manera tanto autónoma como en equipo, será clave en los alumnos. Estos hábitos de trabajo, en equipo y de manera individual, contribuirá a su proceso de madurez y desarrollo personal.

- e) *Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.*

El desarrollo del método científico ordenado e investigador es esencial en el diseño de esta propuesta. La construcción del conocimiento se realiza de manera ordenada y aprender a buscar, filtrar y seleccionar la información es uno de los objetivos del trabajo. Para ello, el acceso a dispositivos tecnológicos y el manejo en buscadores para la obtención de información está presente en el desarrollo de la tarea propuesta.

- f) *Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia.*

Como decíamos anteriormente, es indispensable ofrecer las herramientas y las destrezas básicas para que el alumnado sea capaz de aplicar un método científico ordenado en la construcción de su conocimiento, pudiendo así desarrollar una capacidad crítica y una asimilación de la información mucho más efectiva que con otros métodos tradicionales; aplicándolos a distintas disciplinas que, en este caso, además, se presentan integradas (conocimientos de Geografía, Historia e Historia del Arte).

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Tal y como se ha planteado la propuesta, es el alumno el que va construyendo, en colaboración con sus compañeros, el conocimiento; por lo que se insta a la toma de decisiones de manera autónoma, referido especialmente en cuando al proceso de investigación contenido en la tarea. La evaluación de una parte importante de la tarea es compartida y conjunta, lo que empuja al compromiso de cada miembro del grupo y la interdependencia positiva. El diálogo y el debate necesario para que la tarea salga adelante implica escuchar las ideas, las propuestas y aportaciones de los demás, tomando decisiones y construyendo conjuntamente el producto final.

h) Comprender y expresar en corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, y si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

La observación para la posterior descripción de los paisajes seleccionados es uno de los puntos fuertes de la propuesta, ayudando esta al afianzamiento de los conocimientos a través de la expresión escrita u oral. Por otra parte, alguna de las actividades contenidas en el dossier está íntimamente relacionadas con competencias lingüísticas y ámbitos de la asignatura de Lengua y Literatura, para lo que será posible buscar la implicación y ayuda del docente correspondiente y responsable de esta área.

i) Apreciar a creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

La herramienta empleada en la tarea aquí diseñada es fruto del impulso artístico de un pintor, por lo que empleando su obra, acercándonos a ella y ofreciendo pautas en la observación y lectura de estas manifestaciones artísticas contribuimos a su apreciación. Asimismo, el empleo de medios de expresión artísticos y creativos también está presente en la tarea desarrollada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura e historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Inculcar el respeto y sensibilizar al alumnado sobre el patrimonio histórico artístico que han heredado es esencial en esta propuesta, que emplea este mismo patrimonio artístico y cultura como herramienta directa de proceso de aprendizaje-enseñanza de la Geografía. La educación patrimonial queda diluida en el currículo oficial, pero está latente en objetivos generales como el presente expuesto. Esta misma educación patrimonial supone gran parte de la justificación del propio Trabajo de Fin de Máster, por lo que contribuye a este objetivo sin duda alguna.

3.3 Competencias

De acuerdo con lo establecido en el artículo 2.2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se definen como competencias a aquellas capacidades que de manera integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para la realización y resolución adecuada y eficaz de problemas complejos. Las competencias contenidas en las disposiciones generales serán las mencionadas aquí, haciendo un pequeño apunte en aquellas con mayor presencia en el presente trabajo, explicando cómo esta propuesta didáctica contribuye a desarrollarlas:

e) Competencias sociales y cívicas (CSC)

El empleo de dinámicas cooperativas implica diálogo, interacción con el otro, comprensión y respeto, lo que permite desarrollar habilidades sociales y de interacción con las personas. La conformación de grupos heterogéneos con alumnos con capacidades y habilidades diferenciadas desemboca en la solidaridad con respecto al proceso de trabajo, responsabilidad y compromiso por la resolución de situaciones planteadas. Así mismo, la educación en torno al patrimonio desarrolla actitudes y valores de respeto, protección y valoración del mismo, llegando a conformar ciudadanos respetuosos, tolerantes y empáticos hacia las personas así como la cultura y sus manifestaciones artísticas, históricas o naturales.

f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

El método investigador y científico está presente en toda la propuesta, así como los principios constructivistas. Esto implica que el alumnado debe ejecutar y adquirir destrezas en la búsqueda, filtro y selección de información; la planificación y distribución del trabajo en el tiempo, la capacidad de análisis y toma de decisiones; pero no únicamente de manera individual, sino que tiene que lidiar y cooperar con sus compañeros, comunicándose, dialogando, haciendo autocrítica y autoevaluándose continuamente. Asumiendo responsabilidades, compromisos, liderazgo cuando sea necesario, motivando a los miembros de su equipo y tomando decisiones, arriesgadas o meditadas, con el fin de alcanzar las metas propuestas.

a) Comunicación lingüística (CCL)

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. El empleo de metodologías activas de aprendizaje permite un mayor desarrollo de las destrezas relacionadas con dicha competencia, desde la descripción de un paisaje, punto fuerte de la propuesta, la exposición oral en el espacio museístico, el diálogo entre los miembros del equipo, hasta la creación literaria, actividades que también se contemplan en esta propuesta. Así mismo la competencia en comunicación lingüística se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento, entre ellas una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje, condiciones desarrolladas en la estrategia didáctica escogida.

b) Aprender a aprender (CPAA)

Es la competencia que más peso tiene en nuestra propuesta didáctica. La competencia de aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo

de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. Se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia. Este sentido, el aprendizaje mediante objetos o las estrategias del pensamiento visual permiten que estas condiciones se cumplan. Esta competencia incluye una serie de conocimientos y destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje.

g) Conciencia y expresiones culturales (CEC)

La estrategia de aprendizaje a través de la cultura material implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. La tarea del presente Trabajo Fin de Máster emplea como vehículo o herramienta hacia el conocimiento geográfico una selección de obras pictóricas contenida en las colecciones de una de las pinacotecas más importantes del mundo. Esto, permite trabajar y dominar aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad. Esto es una ventana a la toma de conciencia de cómo ha evolucionado el pensamiento, las corrientes estéticas, las modas, o en definitiva, la forma de concebir el mundo que nos rodea. Otras competencias, trabajadas en menor grado, pero también presentes son:

b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

c) Competencia digital (CD)

La utilización de dispositivos digitales, buscadores y servidores para el acceso a la información que se necesita para construir el conocimiento permite desarrollar esta competencia digital en la propuesta didáctica aquí realizada. Por parte, aunque se inserten los contenidos de geografía en la asignatura de Geografía e Historia, muchos de los contenidos refieren a la geología y demás ciencias de la tierra, donde se desarrollan destrezas y habilidades relacionadas con datos, números, operaciones matemáticas o el pleno desarrollo del pensamiento y racionalidad científica.

3.4. Elementos transversales

Según lo contenido en el artículo 6 el RD 1105/2014 se contemplan- en mayor o menor medida presentes en esta propuesta didáctica- los elementos transversales para la Educación Secundaria Obligatoria. La comprensión lectora, oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento, la educación cívica y constitucional, así como la educación en la tolerancia y la no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal, social, razón de género o procedencia deben estar presente en el día a día del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las utilizaciones de dinámicas cooperativas están enfocadas al aprendizaje mediante la interdependencia positiva, la colaboración entre iguales, la resolución de conflictos y el respeto; pero en la que también tienen

cabida el desarrollo de las aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico. Además, se incluye en el currículo como elemento transversal algunos elementos relacionados con el desarrollo sostenible y la educación ambiental, cuestión aquí atendida por el protagonismo que se le concede al paisaje. No solo educación ambiental, sino también patrimonial, que, aunque quede diluida en los elementos transversales ya se ha insistido en el presente trabajo la necesidad de que esta tenga una mayor presencia.

4. DESARROLLO: OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y CONCLUSIONES

La propuesta didáctica está diseñada en torno a la realización de una tarea consistente en la elaboración de un pequeño dossier. Este dossier contiene una serie de actividades a desarrollar en el aula, afianzado por una exposición oral y la realización de un cuaderno de campo individual durante una actividad complementaria: la salida y visita al Museo del Prado.

4.1 Objetivos

Por una parte, es evidente que uno de los objetivos busca investigar o indagar en nuevas formas y metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje en el marco de la Geografía. La geografía memorística y academicista sigue reinando en los centros educativos, por lo que urge la búsqueda de nuevos métodos o herramientas de docencia de la misma. La motivación y la eficiencia deben ser clave en la búsqueda de estos nuevos métodos.

Por otro lado, el marco en el que se inscribe la presente propuesta es en el de la asignatura de Geografía e Historia, por lo que otro de los objetivos es el conseguir un contenido que sea realmente transversal, y no un conocimiento disgregado en dos partes, la Geografía para los primeros meses de los dos primeros trimestres y la Historia para el último trimestre. Ofrecer una visión conjunta e integral de ambas disciplinas es en realidad, atender simplemente a la lógica inicial de ofrecerlas juntas en una sola asignatura. Es objetivo y compromiso también en este Trabajo Fin de Máster, ofrecer las primeras nociones de la Historia del Arte al alumnado de Secundaria, diluida en el currículo oficial y marginada a asignaturas de bachillerato a los que muchos de ellos, ni siquiera accederán.

El emplear una obra pictórica contenida en un museo tiene como objetivos, entre otros, el concienciar y fomentar el uso del arte y la pintura como registro documental valioso y accesible, trascendiendo su valor estético y meramente contemplativo, superando estos como valores tradicionales y obsoletos. Es compromiso del docente formar a ciudadanos tolerantes, respetuosos con el patrimonio que se les ha legado, y para ello debe ofrecerle unas herramientas de entendimiento, sensibilización, valoración y aprecio hacia el mismo. Teniendo en cuenta que la educación patrimonial está íntimamente relacionada con una función simbólico-identitaria, otro de los objetivos del trabajo es, sin duda, el de fortalecer las relaciones entre el alumnado y su contexto próximo, siendo conscientes de los recursos y del patrimonio del que pueden disfrutar, incrementando así el interés, la sensibilidad y la conservación por un patrimonio que también es suyo. Que les pertenece, y que, en gran parte, se conserva en los museos de su comunidad, lo que nos lleva a formular un nuevo objetivo. Me refiero al que busca reforzar la alianza entre escuela y museo, creando comunidad y fomentando que la iniciativa sea tomada desde el mismo cuerpo de docentes, para decidir su rumbo y camino dentro de estos espacios.

Las posibilidades, usos y potencialidades del patrimonio contenido en los espacios expositivos y museísticos están en la mayoría relegados a las decisiones tomadas por los gabinetes

pedagógicos de los museos, cuya realidad no se entiende la misma que la escolar. Existe una concienciación cada vez mayor de estas instituciones por el que es su público más valioso, el escolar, pero el conocimiento del contenido curricular, de las exigencias, de las necesidades y capacidades de nuestro propio alumnado lo posee el profesor y la profesora correspondiente, por lo que es él el que debe tomar las riendas.

La estrategia de incorporar el museo y su colección al proceso de aprendizaje y enseñanza formula otro adjetivo, como es el de aprovechar las ventajas de los formatos y espacios propios de la educación informal – museos- para el tratamiento de algunos contenidos dentro de la educación formal. La neutralidad y el contexto de las cuatro paredes del aula anula en muchos casos la motivación del proceso de aprendizaje, por lo que un cambio contextual supone un aliciente para el alumno.

No hay que olvidar, tampoco, que la herramienta protagonista de la propuesta es la pintura que representa un paisaje concreto. Al margen de las implicaciones que supone que se sustente sobre una obra de arte como ya se ha mencionado arriba; es objetivo de esta propuesta revalorizar la utilización del paisaje y su estudio como herramienta didáctica interdisciplinar. Las selecciones de obras escogidas refieren a paisajes reales y existentes, por lo que también está presente un objetivo actitudinal para fomentar la sensibilidad en la conservación del paisaje como patrimonio natural – y como ya ha quedado evidente, en la conservación del patrimonio histórico artístico. Se busca pues, de alguna manera, estrechar el vínculo entre el alumnado y el objeto de estudio, el paisaje y el medio natural, conociéndolo en mayor profundidad y favoreciendo el compromiso ético y social hacia el entorno natural.

Otro de los objetivos finales consiste en aprender a mirar un objeto, un registro histórico, artístico o documental. Como objetivo, aprender a observar y leer. Esto, lleva irremediamente a lo que formuló Jaume Busquets como la lectura formal, geográfica, cultural e histórica del paisaje, además de la descripción, representación y comparación de los mismos (Busquets, 1993).

4.2 Metodología

Inspirándonos en principios constructivistas, es posible diseñar un proyecto de innovación que incluya técnicas educativas en la que los alumnos puedan adquirir competencias específicas, pero también transversales, trabajar cooperativamente-ayudando a los principios básicos de inclusión y atención a la diversidad- la toma de decisiones, la planificación de estrategias y herramientas de investigación de forma autónoma etc. Esto se pone en relación con las metodologías activas de la enseñanza, donde el proceso ya no es meramente receptivo, sino un proceso constructivo, donde cada aprendizaje está estructurado, y en cada fase lo aprendido sirve para resolver el problema o reconocer una situación de la siguiente sesión. El alumno/a trabaja en equipo y estas estrategias o dinámicas ayudan a desarrollar el aprendizaje autodirigido y la autonomía del estudiante; aunque el docente siempre aparece como mediador. Entrando un poco más en el detalle, las claves metodológicas y estratégicas de la propuesta son, a saber:

Constructivismo

El constructivismo pedagógico tiene especial papel en la propuesta didáctica aquí desarrollada. El proceso de aprendizaje tiene como sujeto y protagonista al alumno, siendo este quien construye su propio conocimiento, ya sea movilizándolo conocimientos que anteriormente había

adquirido o edificando nuevos de manera autónoma. Los principios constructivistas aplicados a la educación no marginan tampoco las propias motivaciones, intereses, aptitudes, actitudes y experiencias de los alumnos, teniendo muy en cuenta el crecimiento personal y la madurez de los alumnos que con este aprendizaje se persigue alcanzar (Coloma y Tafur, 1999).

La presente propuesta está diseñada para alumnos de 1º de E.S.O, es decir, alumnos que comprenden la edad de 12-13 años. El aprendizaje por descubrimiento debe ser el modelo didáctico más adecuado para la enseñanza de la Geografía en la ESO. Un aprendizaje significativo, por descubrimiento, que emplee y aplique el razonamiento lógico y lo haga a través de la curiosidad y la participación activa. Por otra parte, es importante que la Geografía cumpla con la interdisciplinariedad, y que permita además una relación entre los conceptos aprendidos y adquiridos en el aula con una experiencia real. Para ello, es adecuado que la actividad sea motivadora, que el profesor sea mediador frente a estrategias de trabajo individual y grupal, y lo recomendable es que se parta de lo más concreto a lo abstracto. De esta manera, cada grupo se encuentra con una situación que tiene que resolver, desglosar, analizar e investigar. Hablamos de aprendizaje por descubrimiento, puesto que el alumno es el sujeto activo desarrollando las técnicas y destrezas de investigador y el método inductivo. Se le presenta una obra, una pintura de un paisaje como ejemplo de algo, del cual el alumno tendrá que extraer, desglosar e investigar hasta la formulación de principios generales. De esta manera, la pintura sobre un naufragio en una costa abrupta o acantilado de Portugal puede hacer llegar al alumno a los agentes externos de modificación del relieve o los accidentes geográficos del relieve costero. Sin embargo, sería más adecuado el empleo de la terminología “descubrimiento guiado”, puesto que el docente es el facilitador del aprendizaje mediante esas preguntas planteadas en el dossier.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo permite la consecución de una meta común a través de la interdependencia positiva, el compromiso individual y grupal, la interacción entre los miembros del grupo, la reflexión y las habilidades tanto interpersonales como de trabajo en grupo. En la búsqueda de un aprendizaje estimulante, el proceso de aprendizaje en compañía aparece como el mayor estímulo posible. El trabajo cooperativo debe realizarse mediante grupos estructurados, en los cuales todos los alumnos asuman el mismo rol y trabajan en una situación idéntica del aprendizaje.

La propia neurociencia aconseja un método de enseñanza diferente al tradicional, en búsqueda de sesiones llenas de estímulos para el cerebro del adolescente, así como respetuosas con las diferentes capacidades o inteligencias. De la misma manera, las dinámicas cooperativas favorecen el desarrollo de las habilidades sociales, la empatía, la capacidad para dialogar, consensuar escuchar etc. La interacción entre iguales, simétrica, es considerada beneficiosa desde las investigaciones de Piaget. Beneficiosa gracias al intercambio de ideas, reflexiones y puntos de vista diferentes capaces de despertar el espíritu crítico del alumno. Sin embargo, esta metodología requiere por parte del docente un esfuerzo a la hora de aplicarlo, haciendo del proceso enseñanza-aprendizaje un proceso individualizado y personalizado, con un seguimiento de los alumnos en base a sus características, personalidad, capacidades y habilidades; adecuando y adaptando el contenido que enseñamos a éstos, empleando en la medida de lo posible, la multiplicidad de métodos, herramientas o actividades para responder a estas características diferenciadas y distintas de nuestros receptores. Este seguimiento personalizado no será sin embargo inconveniente para inculcar a los alumnos la capacidad de aprendizaje autónomo, el aprender a aprender o la llamada “autorregulación” del aprendizaje.

Sobre los grupos, estos son heterogéneos, y están conformados por el docente estratégicamente, de manera que, aunque se apueste por el aprendizaje “entre iguales”; esto permita que puedan aprender los unos de los otros, “enseñarse” entre ellos, evitando el monopolio de la tradicional enseñanza del profesor, unidireccional y magistral.

No olvidamos tampoco la atención a la diversidad, por lo que la asignación de los grupos u sus miembros correrá a cargo del profesor, quién atendiendo a los principios de inclusión y diversidad dentro de la dinámica cooperativa incluirá en cada grupo un alumno de rendimiento alto, dos de rendimiento medio, y uno de rendimiento bajo. Los pequeños equipos de trabajo, pues, deberán ser heterogéneos, para poder conseguir esa cooperación o “cooperatividad”, una dinámica donde la ayuda, la cohesión, el compromiso, la colaboración, la solidaridad y la interdependencia positiva sea posible por encima de la competitividad (Pujolàs, 2012). Además, otra de las bases del aprendizaje cooperativo es el aprovechamiento de las inteligencias múltiples, ya que permite a cada alumno sacar el mayor provecho a sus aptitudes.

El aprendizaje a través de un objeto

Esta propuesta didáctica emplea la pintura del paisaje, una obra, pieza, objeto, contenido en un museo, como herramienta. De esta manera, el museo se presenta como espacio esencial a través del cual se va a producir el aprendizaje significativo. La estrategia del aprendizaje a través de los objetos casa perfectamente con el dogma constructivista, pues es a partir de una pieza museística, de la información que se obtiene de ellos, de donde parte el conocimiento y la construcción del aprendizaje por parte de nuestros alumnos.

Según Ángela García Blanco, el aprendizaje mediante objetos trae consigo muchas ventajas: nos permite trabajar una serie de habilidades y técnicas, tales como el observar, el describir, el comparar, categorizar, documentar, así como la formulación de hipótesis y predicciones, propias de un método científico y de un proceso de investigación ordenado. La utilización de la cultura material y los objetos como herramientas didácticas nos abre todo un abanico de posibilidades por la propia diversidad de los mismos, los diferentes grados de complejidad, pero, de entre todas las cualidades, la facilidad del objeto para estimular nuestro afán de conocimiento y despertar nuestra curiosidad, una cualidad motivadora que además es progresiva y acumulativa (García Blanco, 1997). Esto último, lo convierte sin duda en una potente herramienta educativa.

Estrategias de pensamiento visual o VTS (Visual Thinking Strategies)

Otra de las apuestas metodológicas contenidas en la propuesta didáctica, especialmente presente en la sesión desarrollada en el espacio expositivo museístico, está inspirada en la estrategia del pensamiento visual. La metodología desarrollada en la década de los 80 por educadores del MoMa en colaboración con la Harvard Graduate School of Education pretendía emplear la obra de arte para “aprender a pensar”, así como acercar al mundo del arte a los jóvenes. De alguna manera, es la metodología que emplean los educadores de museos, pero es posible trasladarlas a las escuelas, y en este caso que se ha diseñado aquí, pueden ser los alumnos los que lo pongan en práctica con sus compañeros al adoptar ese rol de educador en la sesión programada. Lanzar preguntas al público como “qué puedes observar” o “qué sentimientos te despierta la obra”- cuestiones que ya aparecen en el dossier de cuestiones trabajado y proyectado para las sesiones de aula- favorece el diálogo, el debate, la descripción, el desarrollo del pensamiento crítico, así como creativo; ejercita habilidades comunicativas, verbales, gestuales y favorece el desarrollo de las competencias básicas. Una pregunta comienza

con el torrente de ideas, interpretaciones, o hipótesis sobre lo que están viendo, y el diálogo fluye, la discusión de ideas y el debate entre los compañeros. Busca, además, la participación de todos, favoreciendo la integración e inclusión de todos los miembros del grupo. Esto está pues, sin duda, relacionado con el constructivismo piagetiano, poniendo más énfasis en el proceso de funcionamiento cognitivo o el cómo se aprende, que al contenido o lo que se aprende (López y Kivatinetz, 2006). El uso de la imagen, además, las imágenes generan un rendimiento mejor de la asimilación y la memoria según los últimos estudios de la psicología cognitiva (Brunning, Schraw y Norby, 2012).

4.3 Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables

Este apartado del trabajo, recoge de nuevo los contenidos contemplados en esta propuesta didáctica y contemplados en el RD 1105/2014. En la presente tabla, y en base a lo contenido también en este RD 1105/2014, se toman los principales criterios de evaluación y se exponen la readaptación o reformulación de alguno de los estándares de aprendizaje evaluables, que pueden ser desglosados en otros, para estos:

Contenido	Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje Evaluables
<ul style="list-style-type: none"> ● Componentes básicos y formas de relieve: - Las formas del relieve continental y del relieve costero. - El proceso de formación del relieve; la tectónica de placas; orogenias y la cuestión de los volcanes. - Los agentes modificadores del relieve: el agua, el viento, la temperatura y los seres vivos. ● Medio físico: España, Europa y el mundo: relieve; hidrografía; elementos y diversidad paisajes: - Las grandes unidades del relieve del continente europeo. - Las principales unidades del relieve peninsular. - Mares y océanos del continente europeo y peninsular; movimiento de las aguas: olas y mareas. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Tener una visión global del medio físico español, europeo y mundial y de sus características generales. 3. Describir las peculiaridades de este medio físico. 4. Situar en el mapa de España las principales unidades y elementos del relieve peninsular, así como los grandes conjuntos o espacios bioclimáticos. 6. Ser capaz de describir las peculiaridades del medio físico europeo. 9. Conocer los principales espacios naturales de nuestro continente. 11. Localizar en el mapamundi físico las principales unidades del relieve mundiales y los grandes ríos. Localizar en el globo terráqueo las grandes zonas climáticas e identificar sus características. 12. Conocer, describir y valorar la acción del hombre sobre el medio ambiente y sus consecuencias. 	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Sitúa en un mapa físico las principales unidades del relieve español y europeo. 2.2. 1 Observa, documenta, analiza, compara y describe los principales paisajes del medio físico español o europeo. 2.2.3 Realiza una lectura formal, geográfica y cultural del paisaje. 3.1. Enumera y describe las peculiaridades del medio físico. 3.1.2 Identifica y describe los principales elementos del medio físico y el relieve terrestre. 3.1.3 Distingue entre las principales etapas de formación de la tierra y las diferentes orogenias. 3.1.4 Formula hipótesis e investiga sobre las causas de los fenómenos y procesos que afectan al relieve y el medio físico. 3.1.5 Comprende el proceso de modificación del relieve y los principales modificadores de este. 4.1. Describe las diferentes unidades de relieve con ayuda de la imagen de paisajes diversos de la península y es capaz de situarlas en un mapa. 6.1. Explica y conoce las características del relieve europeo. 6.1.2 Localiza y conoce los principales mares que bañan el relieve costero europeo. 6.1.3 Identifica y conoce los procesos de movimientos de los mares del continente europeo. 9.1. Localiza y conoce los principales parques nacionales de España y otras reservas de la biosfera, sus principales características, flora y fauna. 11.1. Localiza en un mapa físico mundial los principales elementos y referencias físicas: mares y océanos, continentes, islas y archipiélagos más importantes, además de los ríos y las principales cadenas montañosas.

		12.1. Realiza búsquedas en medios impresos y digitales referidas a problemas medioambientales actuales y localiza páginas y recursos web directamente relacionados con ellos.
--	--	---

4.4 Temporalización, relación de actividades, espacios, materiales y recursos.

La propuesta está proyectada para ser realizada en torno a unas 8 sesiones de unos 55 minutos cada una de ellas. Una primera sesión corresponde a la presentación exclusiva de la tarea a realizar, la actividad complementaria desarrollada en el Museo del Prado, así como de las condiciones para la evaluación del mismo. Se incidirá también en la importancia del trabajo en equipo y la correcta actitud ante las dinámicas de grupo para la consecución de metas conjuntas y el compromiso necesario entre todas las partes y miembros de los grupos. De igual manera, la primera sesión girará en torno a una lluvia de ideas para una evaluación inicial e identificación de preconcepciones, intereses, predisposiciones y prejuicios. Este diálogo se desarrolla en torno a dos cuestiones claves:

1. El concepto de paisaje, a través de preguntas como: “*¿Qué es el paisaje? ¿Podrías describir un paisaje, lejano, cercano, del presente o del pasado que recordéis? ¿Podemos dibujar y describir un paisaje en este preciso momento? ¿Cómo creéis que ha cambiado el paisaje que han conocido vuestros padres con respecto al paisaje que vosotros conocéis ahora?*”
2. Las colecciones patrimoniales de los museos: “*¿Qué es un museo? ¿Cuántos y cuáles conocéis? ¿A cuáles habéis ido? ¿Os gustan? ¿Qué valor creéis que tienen las obras contenidas allí? ¿Qué usos? ¿De dónde proceden? ¿De quiénes son?*”

Las sesiones 2º, 3º, 4º y 5º consistirán en el trabajo, desarrollo y elaboración de la tarea-dossier que les haya asignado a cada grupo. Para ello, deben tener acceso a internet a través de dispositivos digitales tales como las *tablets*, habituales en algunos cursos de 1º ciclo, o reservando para cuatro sesiones el aula o laboratorio de informática correspondiente del centro. Las sesiones, 6º y 7º, se desarrollarán como actividad complementaria-visita al museo en horario escolar. Como lo dispuesto a desarrollar en el espacio expositivo consiste en las exposiciones orales de cada grupo con la obra pictórica que se les asignó en el dossier, así como la realización individual de un cuaderno de campo; está prevista para que dure en torno a 2 horas y media. Para ello, y con todo lo que requiere la visita, se le pedirá una hora al compañero al que correspondiese dar su asignatura anterior o posterior a la de Historia y Geografía, para devolverle esa sesión prestada inmediatamente. Por ello, se habla de dos sesiones para la actividad complementaria, aunque en realidad esté condensada en un solo día. La octava y última sesión girará en torno a un debate sobre la tarea y visita al museo, el intercambio de opiniones, posibles dificultades surgidas, así como el ejercicio oral de autoevaluación y autocrítica tanto del docente como de cada uno de los miembros del grupo sobre cómo ha sido el proceso de trabajo y las metas y logros alcanzados.

Sesión	Relación de actividades	Espacios	Materiales y recursos
1º Sesión	Sesión introductoria	Aula	- Pizarra.
2º,3º,4º,5º Sesión	Completar el dossier	Aula	- Pizarra. - Dispositivos digitales o pizarra digital. - Acceso a internet. - Dossier.
6º y 7º sesión	Actividad complementaria: la visita al museo. - Exposiciones orales por grupos - Realización del cuaderno de campo	Museo del Prado	- Dossier. - Cuaderno de campo “ <i>La ficha del geógrafo</i> ”. - Plano del museo.
8º sesión	- Autoevaluación - Debate y consolidación	Aula	

4.5 Desarrollo de la propuesta didáctica y presentación de la tarea:

Aunque la presente propuesta se realizará en base a una selección de obras de la colección del Museo del Prado, es posible realizar un ensayo del proceso a seguir para la aplicación de esta propuesta o proyecto a través de un cuadro expuesto en el Museo Thyssen-Bornemisza (véase figura 2). Este ensayo fue puesto en práctica en el aula en un centro educativo durante el periodo de prácticas externas de la especialidad. El método, fue explicado y desarrollado pues por un grupo de alumnos de 1º de ESO durante dos sesiones; experiencia, que resultó muy satisfactoria y productiva en cuanto a la posibilidad de rediseñar o ajustar algunos aspectos de la propuesta didáctica aquí contenida.



Figura 2: Hackert, J. P (1793). *Paisaje con el palacio de Caserta y el Vesubio*. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza. Fuente: << <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/hackert-jacob-philipp/paisaje-palacio-caserta-vesubio> >>

El proceso de aprendizaje-enseñanza se va a producir en dos momentos, en dos espacios. El primer espacio es, por supuesto, el aula. Es el espacio donde se podrán los engranajes principales para la construcción del conocimiento, cuya culminación se realizará con el segundo espacio, el espacio expositivo, a fin de la asimilación y afianzamiento de lo construido por el propio alumno.

Las sesiones preparatorias en el aula, previa a cualquier visita a un espacio informal. Un cuadernillo o dossier contendrá las claves para organizar o guiar el proceso de construcción del alumno o alumna, a través de una serie de preguntas, cuestiones e información adicional. Siguiendo los principios constructivistas, se trata de dar las herramientas o pistas para que el alumno, de manera autónoma, pueda construir su propio conocimiento, desechando así la lección magistral y unidireccional de los métodos tradicionales.

Basándonos en las enseñanzas de Ángela García Blanco sobre el aprendizaje a través de los objetos- y no olvidando que, a pesar de que no se trate de una pieza arqueológica, sigue siendo un registro documental, artístico, y en definitiva, histórico- el documento debe estructurar las cuestiones según el método científico siguiente²: observación y documentación-formulación de hipótesis-valoración; aunque con algunos matices o modificaciones.

² Esta estructura propuesta por Ángela García Blanco para la elaboración de fichas-registro, ha sido avalada por su impecable trayectoria en el Departamento de Difusión del Museo Arqueológico Nacional, y también seguido por otros profesionales del campo de la educación y personal de museo, muy especialmente por aquellos pertenecientes a los cuerpos facultativos de museos de Artes Decorativas, donde los talleres de objetos y el aprendizaje a través de éstos ha sido esencial.

El documento para trabajar en el aula debe contener la imagen del cuadro en cuestión que vamos a trabajar. La identificación del lugar es esencial, puesto que, no olvidamos que hablamos y trabajamos el paisaje, un paisaje real.

“Paisaje con el palacio de Caserta y el Vesubio Paisaje con el palacio de Caserta y el Vesubio.”. Con esta identificación primera, se le otorga al alumno la primera clave y la primera pieza para todo el proceso de investigación.

OBSERVACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

1. *Observad el paisaje y describidlo. ¿Qué elementos podríais identificar?*

De esta pregunta, lo que se espera del alumno no es que dé una respuesta exacta y correcta, sino que se aprenda a mirar y observar. La etapa de observación es primordial en el método científico. En una sociedad en la que existe un exceso de estímulos visuales; el tiempo que hoy en día se le dedica sin embargo a la imagen parece menor. Es por ello, que de esta cuestión se espera que los alumnos hagan el esfuerzo de dedicar varios minutos a la observación pura, detenida, para poder luego, describir, aunque sea de manera somera, lo que está ante sus ojos.

FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

2. *Ahora, centrad la mirada en el fondo del cuadro. Fijaos en el Vesubio. ¿Qué es lo que aparece representado en la parte superior? Investigad y explicad el proceso de funcionamiento de un volcán.*

Los alumnos deben bucear por la red hasta conseguir información sobre el funcionamiento del volcán y verter esta información en el dossier.

3. *Mapa de la situación del volcán del Vesubio con respecto a la ubicación de las placas tectónicas (véase figura 3). Observa el mapa de placas continentales. ¿Dónde está situado el Vesubio? ¿Crees que tiene alguna relación?*



Figura 3: Mapa de placas continentales y volcanes. Fuente: <https://zerezas-curiosidadesvarias.blogspot.com/2012/10/volcanes-en-erupcion.html>

De nuevo, los alumnos deben investigar y formular hipótesis sobre si la situación del volcán Vesubio tiene alguna relación con el movimiento de las placas continentales.

4. La erupción del Vesubio más conocida se produjo en el año 79 d.C. Investiga dónde ocurrió y por qué ha alcanzado tanta fama.

La interdisciplinariedad es una de las apuestas de esta propuesta didáctica, porque no se trata únicamente de aprender geografía a través de un paisaje, sino de poder ofrecer también una lectura histórica. En el caso del Vesubio, se brinda la oportunidad de acudir a un episodio histórico y conocido para completar la información referida a los volcanes.

VALORACIÓN

5. ¿Qué sensación os produce esta obra? ¿Os gusta?

La parte de valoración es muy importante cuando se trabaja con cultura material y patrimonio, porque la conexión emocional que se puede establecer con el objeto es otro de los alicientes y componentes motivadores de la tarea. Al objeto se le puede atribuir muchos valores, pero al formar parte de una colección patrimonial, el valor simbólico-identitario está muy presente, por lo que puede aprovecharse para establecer vínculos emocionales entre la obra y el alumno, que afiancen y complementen la experiencia.

6. ¿Conocéis algún otro volcán? ¿Cuál? Realizad un dibujo sobre otro paisaje de algún volcán conocido y señalad sus partes.

Es posible culminar el proceso de investigación o simplemente, el proceso de aprendizaje, con un producto final que implique habilidades artísticas, creativas o literarias. Para ello, es posible pedir la colaboración del profesor de Plástica o de Lengua y Literatura, pudiendo así seguir rompiendo las barreras del currículo hacia un saber integrado de todas las disciplinas.

A continuación, se les ofrece al alumno una pequeña reseña biográfica sobre el autor de la obra y sobre la obra propuesta, desde una perspectiva de la historia del arte; cumpliendo así la pintura del paisaje esta función multidisciplinar capaz de aunar los campos de la geografía, la historia y la historia del arte.

JACOB PHILIP HACKERT (1737-1807)



Jacob Philip Hackert fue un pintor de estilo neoclásico, nacido en 1737. En 1768 se estableció en Italia, donde se integró en un círculo de intelectuales tales como el pintor Antón Rafael Mengs, o J.Winckleman, padre de la arqueología. Fue en Nápoles, donde, con el apoyo del rey Fernando VI comenzó a pintar los paisajes del país, hasta alcanzar el puesto de pintor de corte. En este puesto le encargaron una serie de trabajos y paisajes del reino con escenas de caza, de campo o de la vida militar. En esta obra, Hackert ofrece una panorámica de los alrededores del palacio real de Caserta, inserta en una ladera, pero rodeada de una pradera y una frondosa vegetación; y al fondo una masa azul cónica que representa al Vesubio. A la derecha, representa un grupo de figuras humanas: dos mujeres, una niña y un perro, vestidos al estilo campestre y en actitud serena. A la

izquierda, aparece un rebaño de ovejas que pastan. En el cuadro aparecen de manera contrastada zonas en sombra y otras iluminadas, las del primer plano.

Este es un ejemplo del dossier principal que el grupo al que le corresponda esta obra deberá trabajar en el aula, para completarlo y afianzarlo posteriormente con la experiencia real en la sala expositiva, en el que, además, tendrán que exponer frente a sus compañeros lo aprendido. A continuación, expondríamos un modelo del cuaderno de trabajo, denominado “*La ficha del geógrafo*” en la búsqueda de un título más motivador para los alumnos. Este cuaderno de trabajo es estándar, para todos los grupos por igual, y sea cual sea la obra de la que se trata. Los alumnos escucharán las explicaciones del grupo que adopta el rol de educador en el museo y expone lo más relevante del conocimiento construido en el aula; y con estas exposiciones, completarán la ficha del geógrafo. Por otra parte, el hecho de que cada grupo adopte en un determinado momento el rol de educador, hace que sientan el compromiso de que de ellos depende el propio aprendizaje de sus compañeros, y el proceso de trabajo sea más efectivo al aumentar la responsabilidad del mismo. El modelo de cuadernillo-ficha, contendrá lo siguiente:

Ficha del geógrafo

1. **¿Qué representa este paisaje? Identifica y escribe los elementos que observes a simple vista.** El grupo que expone deberá realizar esta pregunta, esperar a que sus compañeros observen durante un tiempo la obra y respondan a la misma, para después responder ellos de qué paisaje concreto se trata.
2. **Tras la explicación de tus compañeros, recrea el paisaje y explica sus partes o elementos más relevantes.**

Tras la exposición oral de sus compañeros sobre el paisaje, los alumnos deberán recrear en este espacio ese paisaje, resaltando aquellos elementos del medio físico, fenómenos o accidentes geográficos en el que más hayan incidido los que exponen, y explicando estas partes.

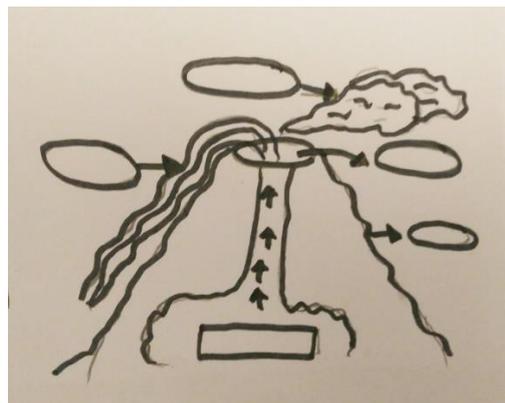


Figura 4: Simulación del dibujo de un alumno

3. **Establece las diferencias y semejanzas que observes entre los diferentes paisajes que has visto.**

Establecer un análisis comparativo hace que el alumno deba recoger y asimilar aquellas características que definen cada paisaje para poder ver en qué coinciden y en qué no lo hacen. El propio ejercicio de documentación que están realizando en estas fichas les servirá de herramienta para establecer esta confrontación de paisajes, y el establecer

analogías y diferencias les ayudará a una mejor comprensión y asimilación de los contenidos.

- 4. ¿Qué sentimientos o sensaciones te despierta este paisaje? ¿Te recuerda a algún otro?**
- 5. ¿Habías estado alguna vez en el Museo del Prado? ¿Te gusta? Explica por qué y descríbelo en tres palabras.**

Estos dos apartados están relacionados con el proceso de valoración del método científico de aprender a través del objeto que ya se describió. El valor estético o sentimental que puede poseer y provocar en el alumnado no debe ser el protagonista, pero tampoco puede desaprovecharse la oportunidad que brinda como recuerdo, experiencia, sensibilización hacia el patrimonio o educación patrimonial, así como la fidelización del alumnado con el museo.

Contenido de los dossiers de grupo:

GRUPO 1



Figura 5: De Pillement, J.B. (1793-1800). *Náufragos llegando a la costa*. Óleo sobre lienzo, 56x80 cm. Madrid, Museo del Prado. Fuente: [>>>](https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/naufragos-llegando-a-la-costa/e1418f8d-621f-4508-9574-b048e463b3e5)

1. **Observad el paisaje (véase figura 5) y describidlo. ¿Qué elementos podrías identificar?**
2. **¿Qué es el relieve costero? Nombrad y explicad brevemente los principales accidentes geográficos característicos del mismo.**
3. **Ahora, observad la forma de la costa. ¿Qué agentes externos modelan y modifican el relieve costero? Explicad los principales y cómo se producen estos procesos.**



Figura 6 y 7: Mapa de localización de Peniche en la costa portuguesa y fotografía actual. Fuente fig.5: <https://es.wikipedia.org/wiki/Pen%C3%ADnsula_de_Peniche#/media/File:Portugal_location_map_Topographic.png>> Fuente 6: << <http://www.viajarentreviagens.pt/portugal/dicas-de-viagem-na-costa-de-peniche/>>>

La costa de Peniche se sitúa en una pequeña península de aproximadamente 10 kilómetros de perímetro (véase figura 6). La península de Peniche era una isla, pero el proceso de sedimentación acabó uniéndose al continente. Las fuertes vientos que asolan la costa portuguesa modelan este perfil de acantilados y hacen de esta zona, y el cabo Carvoeiro, un lugar donde se han sucedido numerosos naufragios (véase figura 7). Actualmente, es un lugar muy apreciado entre los surfistas, ya que las corrientes de gran intensidad y la resaca de la marea crean los denominados supertubos, olas tubulares características de la costa portuguesa.

- 4. La obra representa el momento de un naufragio. ¿Por qué crees que se producen más naufragios en la costa atlántica que en la costa mediterránea de la península?**
- 5. ¿Conocéis algún episodio similar conocido? ¿Cómo creéis que podrían evitarse? Explicad la utilidad y la importancia de los faros.**
- 6. ¿Qué sensación os despierta el cuadro? ¿Os gusta?**
- 7. Realizad un pequeño relato sobre la historia de esos marineros náufragos que aparecen representados en la obra.**

Jean Baptiste de Pillement (1728-1808)



Jean Baptiste de Pillement fue un famoso pintor francés y decorador de estilo rococó. Admirado por sus paisajes y grabados, practicó el detallismo y preciosismo de su técnica. Viajó y trabajó por España, Madrid o Inglaterra, cultivando las escenas de género, el paisajismo y el diseño de adornos y motivos decorativos de tipo oriental o chinesco para decorar las residencias de la nobleza de la época, llegando incluso a trabajar para la mismísima María Antoinette en Versalles. Los catástrofes y representaciones de naufragios y el rescate de marineros son un tema recurrente la temática paisajística del siglo XVIII. Este tipo de obras poseen fuerte componente narrativo y son de espíritu prerromántico, donde se representa la lucha por la supervivencia de unos hombres atemorizados frente a una naturaleza salvaje y fuerte. La obra está atribuida a Pillement, pero fue encontrada sin firma y sin fecha. Los especialistas lo relacionan con un encargo por el cual el pintor debía representar un suceso ocurrido años

atrás: el naufragio del San Pedro de Alcántara, un navío español que naufragó en las costas de Peniche, ante la brutalidad de la tempestad y las afiladas y rocosas costas de la zona.

GRUPO 2:



Figura 8: De Haes, C. (1860). *Un país. Recuerdos de Andalucía. Costa del Mediterráneo, junto a Torremolinos*. Óleo sobre lienzo, 114 x 165 cm. Madrid, Museo del Prado. Fuente: <<<https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/un-pais-recuerdos-de-andalucia-costa-del/83a24bc8-24dd-4d1f-aa09-d9fa2320503c>>>

1. **Observad el paisaje (véase figura 8) y describidlo. ¿Qué elementos podrías identificar?**
2. **¿Qué es el relieve costero? Enumera los principales accidentes geográficos característicos del mismo y busca cuáles son los principales mares que bañan las costas del continente europeo.**
3. **Fíjate en el estado del mar. ¿Cómo aparece? ¿Por qué en el Mediterráneo el fenómeno de las mareas es imperceptible? Investiga el por qué y explica el fenómeno de las mareas, así como el de las olas.**



Figura 9: Mapa de extensión del Mar Mediterráneo. Fuente:

<<<https://allyouneedisbiology.wordpress.com/2015/11/05/especies-mar-mediterraneo/>>>

El Mar Mediterráneo es el segundo mar interior más grande del mundo, cubriendo una extensión de unos 2.510.000 km² y bañando las costas de Europa meridional, Asia Occidental y África septentrional (véase figura 9). Tiene una longitud de este a oeste de 3.860 km y una anchura máxima de 1.600 km.

- 4. ¿Qué ha supuesto el Mediterráneo a través de la Historia? Investiga qué culturas y civilizaciones se asentaron en torno a él.**



Figura 10: Imagen de la costa actual de Torremolinos. Fuente: << http://www.abc.es/viajar/playas/abci-cinco-playas-para-vivir-ritual-noche-san-juan-201606211950_noticia.html >>

- 5. El paisaje representado arriba corresponde a un paraje de la costa de Torremolinos (véase figura 10). Observad ahora la siguiente fotografía, que refleja la situación actual de la costa de Torremolinos. ¿Qué diferencias observas? ¿A qué fenómeno corresponde esta diferencia?**
- 6. ¿Qué sensación os despierta el cuadro? ¿Os gusta?**
- 7. Investiga manifestaciones culturales, musicales y populares en torno al Mediterráneo.**

Carlos de Haes (1826-1898)

Carlos de Haes fue un famoso pintor de origen belga pero instalado en España desde la niñez.



Fue en el país originario de su familia, Bélgica, donde se firmó como pintor y maestro del género paisajístico. Muchos de sus paisajes fueron exhibidos en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, alcanzando fama y éxito que le valieron para obtener la “cátedra de Paisaje” en la Academia de Bellas Artes de San Fernando. El estilo de Haes se caracteriza por el naturalismo de sus obras, pintadas al aire libre o tras la toma de apuntes en excursiones a los lugares que pintó. Viajó por Europa, pero los protagonistas de sus obras fueron especialmente los paisajes del interior del Levante Español o la cornisa cantábrica. El protagonista, en “Recuerdos de Andalucía”, es el paisaje costero de Torremolinos, en Málaga, que el autor es capaz de captar en un atardecer con cierto aire de nostalgia y romanticismo, a través de una paleta de colores anaranjados, ocre y dorados. El sol

ilumina el camino pedregoso que un campesino sobre un mulo atraviesa, una cadena montañosa

se vislumbra en el horizonte, y a silueta de pequeños veleros pueden ser avistados en el mar. La escena representa un paisaje calmado de clima templado, la playa vista desde la ladera de un monte que fue presentado a la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1860, obteniendo, junto a otros tres paisajes, obteniendo una primera medalla.

GRUPO 3:

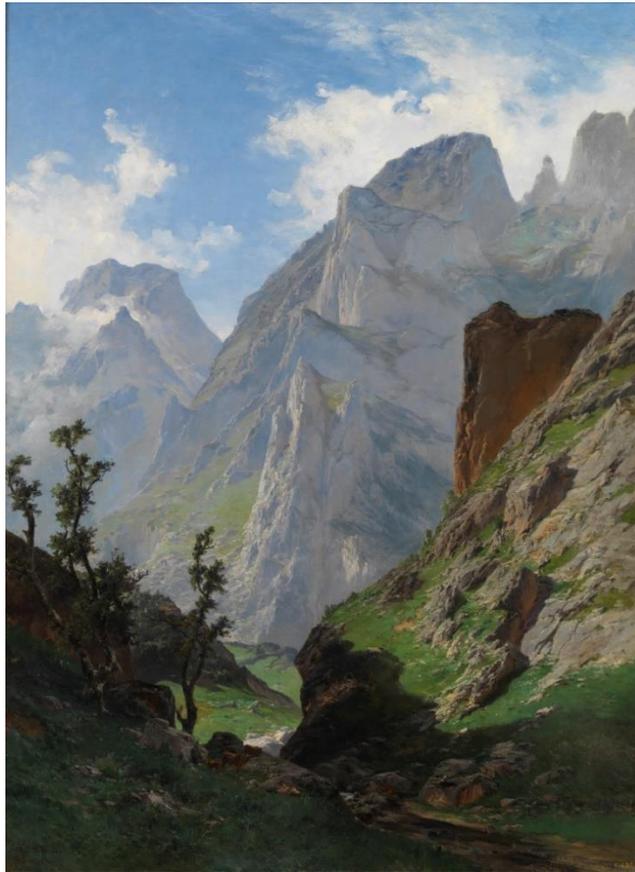


Figura 11: De Haes, C. (1876). *La Canal de Mancorbo en los Picos de Europa*. Óleo sobre lienzo, 168 X 123 cm. Madrid, Museo del Prado. Fuente: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-canal-de-mancorbo-en-los-picos-de-europa/f1ffd402-ad09-40f5-82e6-5fe0929bddb1>

1. Observad el paisaje (véase figura 11) y describidlo. ¿Qué elementos podrías identificar?
2. Fijaos en la montaña del fondo. Busca y define cuáles son las partes de la montaña.

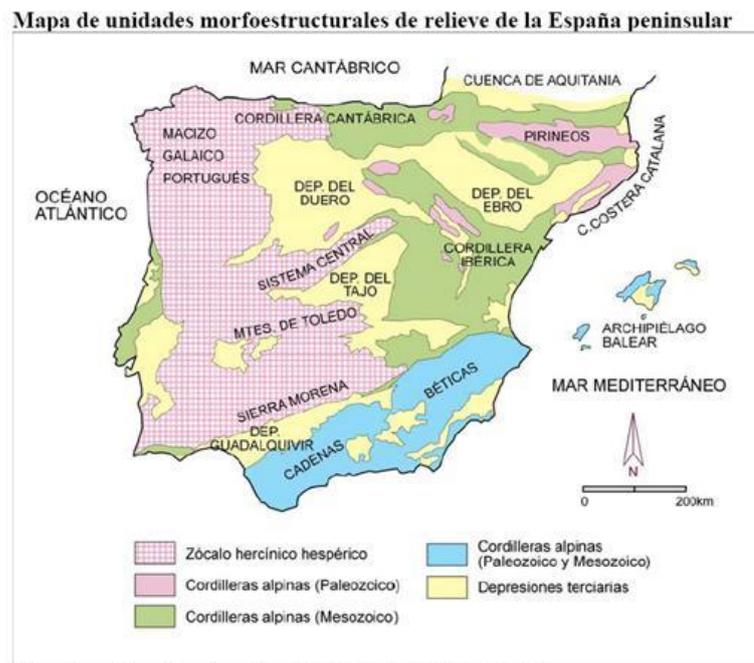


Figura 12: Paisaje de los Picos de Europa. Fuente: http://www.nationalgeographic.com.es/viajes/grandes-reportajes/picos-de-europa-2_8211 >>

<<<

Los Picos de Europa son un conjunto de hasta tres macizos montañosos- Macizo Occidental o Cornión, Macizo Central o de los Urrieles y Macizo de Ándara- que conforman una de las cordilleras periféricas de la península, la Cordillera Cantábrica (véase figura 12).

3. ¿Sabéis lo que es un macizo montañoso? Explicadlo y definid las otras grandes unidades del relieve que podemos encontrar en el medio físico del continente europeo.
4. Observad detenidamente el mapa de abajo (véase figura 13). ¿Sabéis cuál es el origen de las montañas y cómo se formaron las cordilleras? Investigad qué es una orogenia, explica el proceso y a cuál pertenece la de los Picos de Europa.



Elaborado por el Dpto. Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Zaragoza.

Figura 13: Mapa de unidades morfoestructurales de relieve peninsular. Fuente: << http://geografos ftp.catedu.es/index.php?option=com_content&view=article&id=124:mapa-de-unidades-morfoestructurales-del-relieve-de-espa&catid=17:actividades&Itemid=167 >>

5. Actualmente, el Parque Nacional de los Picos de Europa es una de las grandes reservas de la biosfera y es el espacio protegido de mayor extensión de España, con 64.660 ha. Busca información sobre el parque, así como la flora y la fauna más característica del lugar.
6. ¿Qué sensaciones os produce el cuadro? ¿Os gusta?
7. Un caligrama es una frase, un conjunto de palabras o poema corto dispuesto de manera que acaban formando una figura o dibujo de lo que trata el texto, como si fuese una poesía visual. Realizad un caligrama sobre un paisaje montañoso describiéndolo.

Carlos de Haes (1826-1898)



Carlos de Haes fue un famoso pintor de origen belga pero instalado en España desde la niñez. Fue en el país originario de su familia, Bélgica, donde se firmó como pintor y maestro del género paisajístico. Muchos de sus paisajes fueron exhibidos en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, alcanzando fama y éxito que le valieron para obtener la “cátedra de Paisaje” en la Academia de Bellas Artes de San Fernando. El estilo de Haes se caracteriza por el naturalismo de sus obras, pintadas al aire libre o tras la toma de apuntes en excursiones a los lugares que pintó. Viajó por Europa, pero los protagonistas de sus obras eran los paisajes del interior del Levante Español o la cornisa cantábrica. “La canal de Mancorbo en los Picos de Europa” es ejemplo modélico de lo que fue su obra y su estilo, considerado uno de los paisajes más emblemáticos del paisaje realista español del siglo XIX. La composición vertical permite

representar la grandiosidad y monumentalidad del lugar, con sus picos rocosos y las laderas bajas de lo que es el macizo de Andara, tratando con gran maestría la luz y las sombras proyectadas en las siluetas de rocas y árboles. La representación humana en forma de pastor con sus vacas deja por su pequeñez frente al paisaje la sensación de supremacía de la naturaleza y el paraje montañoso frente al hombre.

GRUPO 4:



Figura 14: De Beruete y Moret, A. (1910). *El Guadarrama desde el Plantío de los Infantes*. Óleo sobre lienzo, 67 x 101 cm. Madrid, Museo del Prado. Fuente: << <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-guadarrama-desde-el-plantio-de-los-infantes/a33dcabc-cdc2-48e1-8a73-73816e7f0b22?searchMeta=plant>>>

1. Observad el paisaje (véase figura 14) y describidlo. ¿Qué elementos podríais identificar?
2. Centrad la mirada al fondo. Buscad y definid cuáles son las partes básicas de la montaña.

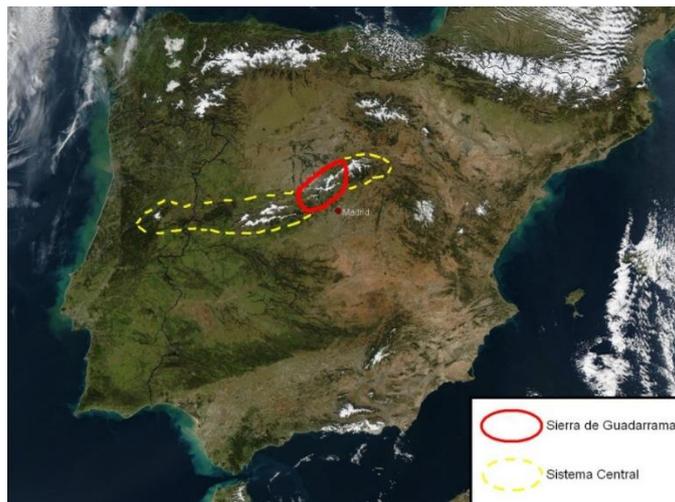


Figura 15: Mapa de situación de la Sierra de Guadarrama. Fuente: << https://es.wikipedia.org/wiki/Sierra_de_Guadarrama#/media/File:Sierra_de_guadarrama-satelite1.JPG>>

La sierra de Guadarrama (véase figura 15) es un conjunto montañoso perteneciente a la Cordillera del Sistema Central, y es la barrera o división natural de la Meseta Central en Submeseta Norte y Submeseta Sur.

- 3. ¿Sabéis lo que es una meseta? Buscad otras formas del relieve terrestre que impliquen superficies de terreno planas.**
- 4. Fijaos ahora en la cumbre de la Sierra. ¿Qué es lo que puede observarse en ella? Investigad y definid lo que es la altitud y cómo condiciona el paisaje de montaña, desde la vertiente hasta los pisos de vegetación.**
- 5. El Parque Nacional de la Sierra de Guadarrama, situada entre las provincias de Madrid y Segovia, protege unas 30.000 ha² de paisajes de alta montaña. Buscad información sobre el parque, así como de la fauna y la flora del lugar.**
- 6. ¿Qué sensaciones os produce el cuadro? ¿Os gusta?**
- 7. Buscad un poema de algún autor conocido describiendo un paisaje de Castilla.**

Aureliano de Beruete y Moret (1845-1912)



Aureliano de Beruete y Moret fue un afamado pintor madrileño y seguidor de Carlos de Haes, ambos los mayores exponentes del paisajismo pictórico español. Formado en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, su posición social como miembro de la clase alta le permitió dedicarse por completo a la pintura. Trabajó como copista del Museo del Prado, museo del que sería director su hijo, con el que comparte nombre. También se le reconoce como un importante coleccionista de arte. Sus obras fueron expuestas en la Exposición Nacional de Bellas Artes y otras exposiciones y certámenes internacionales en Chicago, Londres o París. En ésta última ciudad, conoció a los pintores paisajistas franceses de la llamada Escuela de Barbizon, que abogaban por la pintura al aire libre. Aureliano de Beruete pintaba sus obras al completo ante el espacio y el paisaje natural, sin pasar por el estudio. La Sierra de Guadarrama era uno de sus lugares preferidos, llegando incluso a ser

fundador de una sociedad para su estudio. “En “El Guadarrama desde el Plantío de los Infantes” el pintor representa una serie de franjas sucesivas de vegetación en los primeros planos, y la franja rocosa en el fondo. Es destacable no sólo la maestría con la que representa los distintos tipos vegetales, las nubes o la silueta montañosa, sino el empleo de los colores violáceos y anaranjados, así como el azul del cielo, que cierra la composición cromática armoniosa. El paisaje incluye, aunque de forma tímida, la presencia humana con la representación de casas y cortijos en un segundo plano.

4.6 Actividades de refuerzo y ampliación:

Puesto que la Atención a la Diversidad es una pauta ordinaria, además de la tarea diseñada, se incluyen una serie de actividades tanto de refuerzo como de ampliación.

4.7 La evaluación

Para evaluar el nivel de preconcepciones o prejuicios que se tienen sobre los dos ejes vertebradores de la propuesta (el paisaje y la pintura de paisajes contenidas en el Museo del Prado) la evaluación inicial se realiza a través de una serie de preguntas que inician un debate y una lluvia de ideas, de las cuales se va tomando nota en la pizarra (para saber más, véase el apartado 3.4 *Temporalización, relación de actividades, espacios, materiales y recursos.*)

Durante el proceso, la evaluación se plantea a través de un seguimiento grupal pero también personalizado de cada alumno en las sesiones. Así mismo, la evaluación puede realizarse siguiendo los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables planteados en la tabla reflejada en la página 27. Un 40% corresponde al producto final grupal, es decir, al dossier realizado grupalmente; un 20% corresponde a la nota grupal de la exposición oral realizada en el espacio museístico; un 10% corresponde a la nota individual del cuaderno de campo o “cuadernillo del geógrafo”; un 20% corresponde a la actitud grupal y el 10% restante a la actitud individual, evaluados estas dos a través de la realización de dos rúbricas de dinámicas cooperativas incluidas en el anexo 3.

4.8 Conclusiones

La propuesta didáctica aquí expuesta nació al calor de la búsqueda de herramientas, metodologías o estrategias que resultasen innovadoras o al menos, diferentes a las tradicionales que han sustentado la geografía academicista, enciclopedista y memorística y siguen perpetuadas en los libros de texto.

No era sin embargo la intención de este trabajo, el de proyectar una actividad que por el simple hecho de contemplar una salida y visita a un museo- o como bien lo podría también suponer una salida al campo- aumente el nivel de ociosidad y por tanto satisfacción de los alumnos. Ha quedado patente pues, que una simple visita al museo conlleva mucho trabajo anterior, una preparación previa para llegar al espacio museístico con unas condiciones y predisposiciones óptimas en la asimilación de contenidos e información; que también conlleva una asimilación posterior de nuevo en el aula; y que una visita a un museo es una herramienta o estrategia educativa más, como cualquier otra.

Se ha apostado por un planteamiento que trasciende los límites de la disciplina geográfica, incluyendo aspectos de la historia, la historia del arte, la educación ambiental y la educación patrimonial, y se ha apostado así porque la propia interdisciplinariedad aparentemente se supone si pensamos que la asignatura en la que se enmarca se denomina “Geografía e Historia”. Ambas aparecen juntas, pero ambas se siguen impartiendo de manera inconexa. Se presenta así el paisaje como una herramienta para aunar estas dos disciplinas, más la propia historia del arte. Con una evidente preponderancia de la Geografía y sus contenidos- pues se han establecido unos contenidos, criterios y estándares de aprendizaje que hay que cumplir- pero que no discrimina otros contenidos de historia e historia del arte que pudiesen aparecer en el propio proceso de aprendizaje y enseñanza. El currículo es flexible, y en esta afirmación es en la que se agarra la propuesta, entre otras muchas cosas.

La búsqueda de nuevas herramientas es la que lleva a los posibles usos de las colecciones de pintura de un museo. Indudablemente, esto presenta dificultades, derivadas de la propia lectura, análisis e interpretaciones que deben hacerse de la representación pictórica; hasta las propias dificultades de movilidad que presenta un espacio museístico, en el caso del museo del Prado,

abarroto de visitantes. Pero también presenta beneficios, puesto que, si por una parte estamos aprovechando estas colecciones otorgándole usos educativos concretos, por otra estamos trabajando la educación patrimonial que no solo las instituciones y la sociedad demanda cada día más, sino que es una petición en muchos casos venida de los propios padres y madres de nuestros alumnos. Cada día aparecen más museos, más centros de arte contemporáneo, más centros de interpretación y más galerías que ofrecen talleres y cursos. Estos espacios buscan públicos potenciales, y en muchos casos, no obtienen la respuesta que esperaban porque la sociedad siente aún un complejo enorme ante ellos. Acudir hoy a un museo está aceptado y muy bien visto socialmente, pero las personas siguen teniendo miedo a no comprender el mensaje o las obras de las colecciones expuestas, y por tanto, a quedar como personas sin la preparación o la sensibilidad que se presuponen exigidas. Es necesario acabar con este miedo y romper este muro, por lo que el docente debe fomentar el conocimiento y facilitar el acceso, cuanto antes, de los alumnos a las obras de arte, a los objetos arqueológicos, o a cualquier pieza patrimonial histórica o artística; así como otorgarles las herramientas definitivas para que puedan descodificarlas, comprenderlas y disfrutarlas.

Estos métodos de lectura y análisis del paisaje, como de una obra pictórica, desempeñan, junto con el método científico-investigador ordenado, un papel esencial en el proceso de crecimiento personal, desarrollo y madurez del alumnado, y son en parte la gran base por la cual merece la pena probar esta estrategia, aun con sus riesgos. Porque una vez que el alumno se siente sujeto del proceso de aprendizaje-enseñanza, es muy difícil que acepte de nuevo el rol pasivo, y eso, sin duda, supone un éxito. La curiosidad del alumno es una oportunidad para nosotros, y aunque, el docente oriente, medie y guíe, es posible que sean ellos, los que, ayudándose los unos a los otros, colaborando; construyan su propio conocimiento, con sus aciertos y errores, pero de una manera activa.

Se ha intentado pues ilustrar, como de una simple imagen- una simple pintura de paisaje que sigue cargando con el peso del valor unívoco estético y ornamental- es posible construir y comprender aspectos básicos del medio físico, sus elementos, sus partes, los fenómenos o los agentes que lo alteran; y es posible hacerlo mientras se desarrolla una sensibilidad histórico artística hacia el patrimonio que se nos ha legado, como ciudadanos responsables que lo conoce, lo aprecia y lo protege.

5. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y CITADA:

- Adiego,P; Bellón, A; Fernández de Bartolomé, M^aA y López, Rosa. (2015). *Geografía e Historia*. Serie Descubre. Madrid: Santillana.
- Alcoberro, A; Castillo, J., y Cortada, J. (2007). *Geografía e Historia. Ciencias Sociales, 1º ESO*. Barcelona: Editorial Teide.
- Barón, J. (2007). *El siglo XIX en el Prado*. Madrid: Museo del Prado.
- Brunning, R.; Schraw, G, y Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson.
- Busquets, J. (1993). La lectura e interpretación del paisaje en la enseñanza obligatoria. Bases para la secuenciación de objetivos y contenidos en el segundo Ciclo de Educación Primaria. *Revista Aula de Innovación Educativa*. Vol.19, pp.42-45.
- Calaf, R; Fontal, O. y Gómez, C. (2009). Colección “Roser Calaf” de recursos didácticos textuales para museos y sitios de patrimonio: análisis y valoración desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Revista de Humanidades*. Vol.28, pp.85-114.
- Clark, K. (1971). *El arte del paisaje*. Barcelona: Seix Barral
- Coloma, C.R. y Tafur, R.M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Revista Educación*. Vol.8. Nº 16, pp.217-244.
- Cristòfol Trepatal,A y Comes, P. (2007). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.
- De la Vega, A. (2010). El desarrollo curricular del paisaje a través de las áreas instrumentales. En Pèlach, I. y Vallès, J. (Coords). *II Congres Internacional de Didactiques*. Universidad de Girona, Girona.
- De Pisón, Martínez. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios Geográficos*. Vol. LXXI, pp. 395-414.
- De Pisón, E. (2006). Los componentes geográficos del paisaje. En Maderuelo, J (Dir.). *Paisaje y Pensamiento* (p. 131-144). Madrid: Abada.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.. *BOE*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. pp. 97858-97921.
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3 de enero de 2015, núm. 3. pp. 169-545.
- España. Decreto 48/ 2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3 de enero de 2015, núm.118.; pp.10-309.
- Fernández, F. y Garza, G. (2006, Agosto, 1). La pintura geográfica en el siglo XVI y su relación con una propuesta actual en la definición de paisaje. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Vol. X. Nº 218 (69). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-69.htm>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- Gabardón, J.F. (2014). Una reflexión crítica de la educación patrimonial en e actual sistema educativo español. *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol.2, pp.53-60.
- García Blanco, A. (1997). *Aprender con los objetos*. Madrid: Ediciones El Viso.
- García Blanco, A.(1994) *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones La Torre.

- Garrido, E.; Rebok, S. y Samper, M.A. (2016). El arte al servicio de la ciencia: antecedentes artísticos para la impresión total del paisaje en Alexander von Humboldt. *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*. Vol. 36. Nº 2, pp.363-390.
- Gutiérrez, A; (2002). *Carlos de Haes en el Museo del Prado: 1826-1828. Catálogo de la exposición*. Madrid: Museo del Prado.
- Herrero, C. (1995). *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Murcia: Huerga y Fierro.
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual, ¿método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos). *Arte, individuo y sociedad*. Nº 18, pp. 209-240.
- Liceras, Á (2003). *Observar e interpretar el Paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Luna, J. (1997). *Pintura europea del siglo XVIII. Guía*. Madrid: Museo del Prado.
- Maderuelo, J. (2005). El paisaje. Génesis de un concepto. Madrid: Abada.
- Morón, M^a C. *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Análisis de Libros de Texto y del Currículum Oficial, el abordaje patrimonial* (tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Ortega, N. (2006). Entre la explicación y la comprensión: el concepto de paisaje en la geografía moderna. En Maderuelo, J (Dir.). *Paisaje y Pensamiento*. (p.107-130). Madrid: Abada.
- Ortiz, J. L y Marrón, M^a.J (Eds.). (2000). Geografía, profesorado y sociedad. Teoría y práctica de la Geografía en la Enseñanza. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*. Vol.30. Nº 1, pp.89-112.
- Sabaté, M. y Gort, R. (2012). *Museo y Comunidad. Un museo para todos los públicos*. Gijón: Ediciones Trea.
- Von Humboldt, A. (2011) *Cosmos: Ensayo de una descripción física del mundo*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Zárate, A. (1992). Pintura de paisaje e imagen de España: un instrumento de análisis geográfico. *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie VI, pp.41-66.
- Zárate, A. (1996). Los medios audiovisuales en la enseñanza de la Geografía. En Moreno, A. y Marrón, M^aJesús (coords.). *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica* (p.239-275). Madrid: Síntesis.

Recursos web:

- Página web de Museo del Prado: << <https://www.google.es/search?q=museo+del+prado&oq=MUSEO+DEL+PRADO&as=chrome.0.69i59j0j69i59j69i60i3.4230j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> >>
- Página web de Museo Thyssen Bornemisza: << https://www.museothyssen.org/?gclid=CJKEkNuJwdQCFcoaGwodcAgLJg&utm_campaign=genericos&utm_content=competencia&utm_medium=cpc&utm_source=google >>
- Página web EducaThyssen, área de Educación del Museo Thyssen Bornemisza: << <https://www.educathyssen.org/quienes-somos> >>
- Página web del Parque Nacional Sierra de Guadarrama: << <http://www.parquenacionalsierraguadarrama.es/>>>
- Página web del Parque Nacional de Picos de Europa: << <http://parquenacionalpicoseuropa.es/> >>

ANEXOS

1. ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN Y REFUERZO

Actividades de ampliación:

- *El movimiento de las placas terrestres es otra de las causas de la aparición de terremotos y volcanes. Investiga y explica cómo se producen los seísmos y terremotos, así como menciona alguna de las catástrofes naturales más conocidas provocadas por este tipo de suceso.*
- *Alexander Von Humboldt (1769-1858) fue un conocido geógrafo, considerado “padre de la Geografía moderna universal” y uno de los mayores defensores de la lectura científica y geográfica de las pinturas y las ilustraciones en torno al paisaje. Investiga sobre su figura y realiza una pequeña biografía sobre su vida y sus logros más famosos.*
- *La Hidrosfera es el conjunto de todas las aguas de la Tierra: océanos y mares, ríos, lagos, aguas subterráneas y glaciares. Más del 70 % de la superficie terrestre está cubierta de agua, y la mayor parte de este volumen de agua se encuentra en los océanos y los mares, que son tanto el punto de partida como el de llegada de la llamada “circulación del agua”. Pero, ¿cómo se produce este proceso o ciclo? Busca las fases de la circulación del agua y explícalas.*
- *El agua de los océanos y los mares nunca está en reposo. Los movimientos más conocidos son las mareas y las olas. Pero, ¿qué sabes de las corrientes marinas? Busca un mapa de las principales corrientes marinas, enúncialas y coméntalas.*
- *Otro de los principales paisajes naturales más valiosos de la península es el Parque Natural del Delta del Ebro, constituyendo uno de los hábitats acuáticos más importantes del Mediterráneo Occidental. Busca información sobre el parque, así como su flora y fauna más característica.*

Actividades de refuerzo:

- En el mapa (véase figura 1), rodea con un círculo rojo los nombres de los continentes y con un círculo amarillo, el de los océanos.



Figura 1: Mapa de los continentes. Fuente: << <https://es.slideshare.net/celiaalcantara/unidad-2-b-la-hidrosfera>>>

- Observa la imagen siguiente (véase figura 2). ¿Cuántas unidades de relieve aparecen? Define cada una de ellas.



Figura 2: Dibujo de las principales unidades de relieve. Fuente:<< <http://olguchiland.blogspot.com.es/2013/05/observando-el-relieve.html>>>

- Indica a qué forma o accidente geográfico del relieve costero corresponde cada una de estas definiciones:
 - Es una entrada del mar en la tierra: _____.
 - Es una zona llana cubierta de arena situada a la orilla del mar: _____.
 - Es una pared rocosa alta y escarpada que da al mar _____.
 - Es una zona de costa que se adentra en el mar: _____.
- Observa la imagen (véase figura 3) y contesta a las siguientes preguntas:



Figura 3: Imagen del proceso de formación de las olas. Fuente: *Geografía e Historia*. Serie Descubre. Madrid: Santillana.

- *¿Qué es una ola?*
- *¿Cómo es el movimiento del agua? ¿Qué proceso sufre la longitud de onda al llegar a la orilla?*
- *¿Por qué se producen las olas?*

2. RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN

- Rúbrica para la evaluación de la dinámica cooperativa

Categoría	4 Sobresaliente	3 Notable	2 Aprobado	1 Insuficiente	Observaciones
Trabajo	Trabajan constantemente y con muy buena organización.	Trabajan, aunque se detectan algunos fallos de organización y distribución del tiempo.	Trabajan, pero sin organización.	Apenas trabajan y ni muestran interés.	
Participación	Todos los miembros del equipo participan de manera activa y con entusiasmo	Al menos, el 75% de los estudiantes participa activamente.	Al menos, la mitad de los estudiantes presentan ideas propias.	La responsabilidad recae en una sola persona.	
Responsabilidad en la realización de las tareas	Todos los miembros del equipo comparten por igual la responsabilidad sobre las tareas.	La mayor parte de los miembros del equipo comparten la responsabilidad en las tareas.	La responsabilidad se comparte al menos por la mitad de los miembros de un equipo.	Muy poca interacción, conversación muy breve entre ellos. No se comunican porque están distraídos o no muestran interés.	
Dinámica de trabajo	Escuchan y aceptan los comentarios, sugerencias, opiniones de otros y los usan para mejorar su trabajo, adoptando acuerdos.	Escuchan los comentarios, sugerencias y opiniones de los otros pero no los usan para mejorar su trabajo.	Alguna habilidad para interactuar. Se escucha con atención alguna evidencia de discusión o planteamiento de alternativas.	No se aprecia ninguna intención de asignar roles o distribuir el trabajo por parte del equipo.	
Actitud del equipo	Se respetan y animan entre todos para mejorar el ambiente de trabajo, haciendo propuestas para que el trabajo o resultado mejore.	Trabajan con respeto mutuo y se animan entre ellos para mejorar el ambiente de trabajo.	Trabajan con respeto mutuo, pero no se animan o motivan para mejorar el ambiente de trabajo.		
Roles	Cada estudiante tiene un rol definido y que desempeña con efectividad.	Cada estudiante tiene un rol asignado, pero no está claramente definido.	Existen roles asignados, pero son confusos, se yuxtaponen o no se desempeñan.		

- Rúbrica para la evaluación del trabajo individual

	4 Sobresaliente	3 Notable	2 Aprobado	1 Insuficiente	Observaciones
Es responsable con la tarea asignada	Sí. Ha hecho todo lo que se le pedía.	Ha hecho el 70% u 80% del trabajo que se le asigna.	Ha terminado un poco más de la mitad de la tarea asignada.	No ha hecho nada, casi nada o menos de la mitad de la tarea asignada.	
Acepta las opiniones de los otros compañeros de grupo	Escucha y acepta los opiniones, comentarios o sugerencias de otros compañeros y las usa para mejorar el trabajo.	Escucha las opiniones, comentarios o sugerencias de otros compañeros, pero no los emplea para mejorar sus trabajo.	Escucha los comentarios y sugerencias de los otros, pero no siempre presta atención o los acepta de manera positiva.	No escucha al resto de compañeros del equipo.	
Es respetuoso y favorece el trabajo del grupo	Respeto a todos los compañeros. Anima al grupo y a sus componentes para mejorar, además de hacer propuestas o liderar el equipo para que el trabajo mejore o se organice mejor.	Respeto a todos los compañeros. Anima al grupo y a todos sus componentes a mejorar.	Respeto a todos los compañeros. No anima al grupo	No es respetuoso con los compañeros del grupo.	

3. RELACIÓN DE OBRAS INCLUIDAS EN EL DOSSIER



- **Autor:** Jean Baptiste de Pillement
- **Título:** Náufragos llegando a costa
- **Fecha:** 1793-1800
- **Técnica:** Óleo
- **Soporte:** Lienzo
- **Dimensión:** 56x80 cm
- **Procedencia:** Adquisición, 1894



- **Autor:** Carlos de Haes
- **Título:** Un país. Recuerdos de Andalucía. Costa del Mediterráneo, junto a Torremolinos
- **Fecha:** 1860
- **Técnica:** Óleo
- **Soporte:** Lienzo
- **Dimensión:** 114x165 cm
- **Procedencia:** Adquirido al autor con destino al Museo de la Trinidad, 1860; Museo de la Trinidad; 1860-1872; Museo del Prado, 1872.



- **Autor:** Carlos de Haes
- **Título:** La Canal de Mancorbo en los Picos de Europa
- **Fecha:** 1876
- **Técnica:** Óleo
- **Soporte:** Lienzo
- **Dimensión:** 168x 123
- **Procedencia:** Adquisición al autor; 1876; Museo de Arte Moderno, 1896-1951; Museo Español de Arte Contemporáneo 1951-1971.



- **Autor:** Aureliano de Beruete y Moret
- **Título:** El Guadarrama desde el Plantío de los Infantes
- **Fecha:** 1910
- **Técnica:** Óleo
- **Soporte:** Lienzo
- **Dimensión:** 67x 101 cm
- **Procedencia:** Donación de Aureliano de Beruete y Moret al Museo de Arte Moderno, 1913.

4. CUADERNO DE CAMPO-FICHA “La ficha del geógrafo”.

Ficha del geógrafo

- 1. ¿Qué representa este paisaje? Identifica y escribe los elementos que observes a simple vista.**
- 2. Tras la explicación de tus compañeros, recrea el paisaje y explica sus partes o elementos más relevantes.**
- 3. Establece las diferencias y semejanzas que observes entre los diferentes paisajes que has visto.**
- 4. ¿Qué sentimientos o sensaciones te despierta este paisaje? ¿Te recuerda a algún otro?**
- 5. ¿Habías estado alguna vez en el Museo del Prado? ¿Te gusta? Explica por qué y descríbelo en tres palabras.**

Jean Baptiste de Pillement

(1728-1808)



Jean Baptiste de Pillement fue un famoso pintor francés y decorador de estilo rococó. Admirado por sus paisajes y grabados, practicó el detallismo y preciosismo de su técnica. Viajó y trabajó por España, Madrid o Inglaterra, cultivando las escenas de género, el paisajismo y el diseño de adornos y motivos decorativos de tipo oriental o chinesco para decorar las residencias de la nobleza de la época, llegando incluso a trabajar para la mismísima María Antoinette en Versalles. Los catástrofes y representaciones de naufragios y el rescate de marineros son un tema recurrente la temática paisajística del

siglo XVIII. Este tipo de obras poseen fuerte componente narrativo y son de espíritu prerromántico, donde se representa la lucha por la supervivencia de unos hombres atemorizados frente a una naturaleza salvaje y fuerte. La obra está atribuida a Pillement, pero fue encontrada sin firma y sin fecha. Los especialistas lo relacionan con un encargo por el cual el pintor debía representar un suceso ocurrido años atrás: el naufragio del San Pedro de Alcántara, un navío español que naufragó en las costas de Peniche, ante la brutalidad de la tempestad y las afiladas y rocosas costas de la zona.

Dossier del grupo





De Pillement, J.B. (1793-1800). *Náufragos llegando a la costa*. Óleo sobre lienzo, 56x80 cm. Madrid, Museo del Prado.

1 Observad el paisaje y describidlo. ¿Qué elementos podrías identificar?

7 Realizad un pequeño relato sobre la historia de esos marineros náufragos que aparecen representados en la obra.

3 Ahora, observad la forma de la costa. ¿Qué agentes externos modelan y modifican el relieve costero? Explicad los principales y cómo se producen estos procesos.



La costa de Peniche se sitúa en una pequeña península de aproximadamente 10 kilómetros de perímetro. La península de Peniche era una isla, pero el proceso de sedimentación acabó uniéndose al continente. Las fuertes vientos que asolan la costa portuguesa modelan este perfil de acantilados y hacen de esta zona, y el cabo Carvoeiro, un lugar donde se han sucedido numerosos naufragios. Actualmente, es un lugar muy apreciado entre los surfistas, ya que las corrientes de gran intensidad y la resaca de la marea crean los denominados supertubos, olas tubulares características de la costa portuguesa.

4 La obra representa el momento de un naufragio. ¿Por qué creéis que se producen más naufragios en la costa atlántica que en la costa mediterránea de la península?

5 ¿Conocéis algún episodio similar conocido? ¿Cómo creéis que podrían evitarse? Explicad la utilidad y la importancia de los faros.

2 ¿Qué es el relieve costero? Nombrad y explicad brevemente los principales accidentes geográficos característicos del mismo.

6 ¿Qué sensación os despierta el cuadro? ¿Os gusta?

Carlos de Haes (1826-1898)



Carlos de Haes fue un famoso pintor de origen belga pero instalado en España desde la niñez. Fue en el país originario de su familia, Bélgica, donde se firmó como pintor y maestro del género paisajístico. Muchos de sus paisajes fueron exhibidos en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, alcanzando fama y éxito que le valieron para obtener la “cátedra de Paisaje” en la Academia de Bellas Artes de San Fernando. El estilo de Haes se caracteriza por el naturalismo de sus obras, pintadas al aire libre o tras la toma de apuntes en

excursiones a los lugares que pintó. Viajó por Europa, pero los protagonistas de sus obras fueron especialmente los paisajes del interior del Levante Español o la cornisa cantábrica. El protagonista, en “Recuerdos de Andalucía”, es el paisaje costero de Torremolinos, en Málaga, que el autor es capaz de captar en un atardecer con cierto aire de nostalgia y romanticismo, a través de una paleta de colores anaranjados, ocres y dorados. El sol ilumina el camino pedregoso que un campesino sobre un mulo atraviesa, una cadena montañosa se vislumbra en el horizonte, y a silueta de pequeños veleros pueden ser avistados en el mar. La escena representa un paisaje calmado de clima templado, la playa vista desde la ladera de un monte que fue presentado a la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1860, obteniendo, junto a otros tres paisajes, obteniendo una primera medalla.

Dossier del grupo





De Haes, C. (1860). Un país. *Recuerdos de Andalucía. Costa del Mediterráneo, junto a Torremolinos*. Óleo sobre lienzo, 114 x 165 cm. Madrid, Museo del Prado.

1 Observad el paisaje y describidlo. ¿Qué elementos podrías identificar?

6 ¿Qué sensación os despierta el cuadro? ¿Os gusta?

7 Investigad manifestaciones culturales, musicales y populares en torno al Mediterráneo.

3 Fijaos en el estado del mar. ¿Cómo aparece? ¿Por qué en el Mediterráneo el fenómeno de las mareas es imperceptible? Investigad el por qué y explicad el fenómeno de las mareas, así como el de las olas.



El Mar Mediterráneo es el segundo mar interior más grande del mundo, cubriendo una extensión de unos 2.510.000 km², bañando las costas de Europa meridional, Asia Occidental y África septentrional. Tiene una longitud de este a oeste de 3.860 km y una anchura máxima de 1.600 km.

4 ¿Qué ha supuesto el Mediterráneo a través de la Historia? Investigad qué culturas y civilizaciones se asentaron en torno a él.



2 ¿Qué es el relieve costero? Nombrad y explicad brevemente los principales accidentes geográficos característicos del mismo.

5 El paisaje representado arriba corresponde a un paraje de la costa de Torremolinos. Observad ahora la siguiente fotografía, que refleja la situación actual de la costa de Torremolinos. ¿Qué diferencias observáis? ¿A qué fenómeno corresponde esta diferencia?

Carlos de Haes

(1826-1898)



Carlos de Haes fue un famoso pintor de origen belga pero instalado en España desde la niñez. Fue en el país originario de su familia, Bélgica, donde se firmó como pintor y maestro del género paisajístico. Muchos de sus paisajes fueron exhibidos en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, alcanzando fama y éxito que le valieron para obtener la “cátedra de Paisaje” en la Academia de Bellas Artes de San Fernando. El estilo de Haes se caracteriza por el naturalismo de sus obras, pintadas al aire libre o tras la toma de apuntes en

excursiones a los lugares que pintó. Viajó por Europa, pero los protagonistas de sus obras fueron especialmente los paisajes del interior del Levante Español o la cornisa cantábrica. El protagonista, en “Recuerdos de Andalucía”, es el paisaje costero de Torremolinos, en Málaga, que el autor es capaz de captar en un atardecer con cierto aire de nostalgia y romanticismo, a través de una paleta de colores anaranjados, ocre y dorados. El sol ilumina el camino pedregoso que un campesino sobre un mulo atraviesa, una cadena montañosa se vislumbra en el horizonte, y a silueta de pequeños veleros pueden ser avistados en el mar. La escena representa un paisaje calmado de clima templado, la playa vista desde la ladera de un monte que fue presentado a la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1860, obteniendo, junto a otros tres paisajes, obteniendo una primera medalla.

Dossier del grupo





De Haes, C. (1876). *La Canal de Mancorbo en los Picos de Europa*. Óleo sobre lienzo, 168 X 123 cm. Madrid, Museo del Prado.

1 Observad el paisaje y describidlo. ¿Qué elementos podrías identificar?

7 Un caligrama es una frase, un conjunto de palabras o poema corto dispuesto de manera que acaban formando una figura o dibujo de lo que trata el texto, como si fuese una poesía visual. Realizad un caligrama sobre un paisaje montañoso describiéndolo.

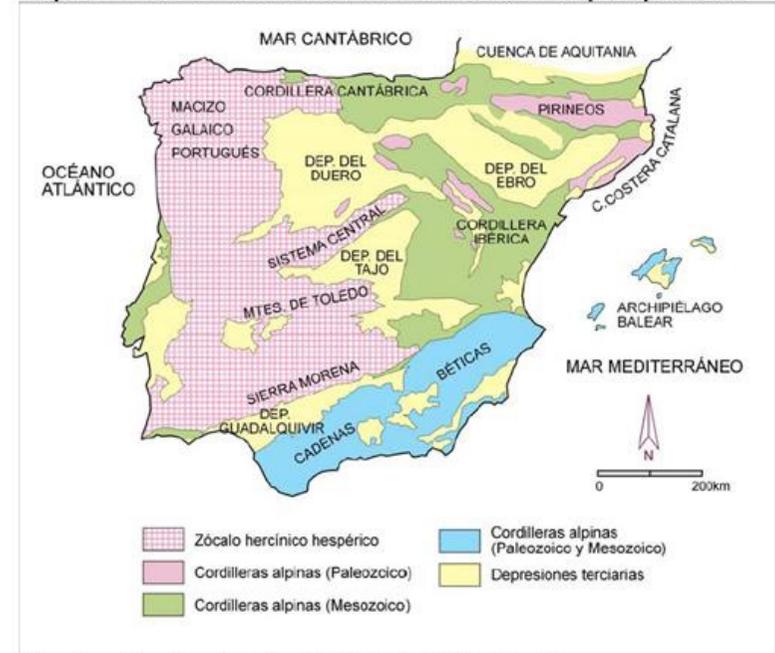


Los Picos de Europa son un conjunto de hasta tres macizos montañosos- Macizo Occidental o Cornión, Macizo Central o de los Urrieles y Macizo de Ándara- que conforman una de las cordilleras periféricas de la península, la Cordillera Cantábrica.

3 ¿Sabéis lo que es un macizo montañoso? Explicadlo y definid las otras grandes unidades del relieve que podemos encontrar en el medio físico del continente europeo.

4 Observad detenidamente el mapa de abajo. ¿Sabéis cuál es el origen de las montañas y cómo se formaron las cordilleras? Investigad qué es una orogenia, explicad el proceso y a cuál pertenece la de los Picos de Europa.

Mapa de unidades morfoestructurales de relieve de la España peninsular



Elaborado por el Dpto. Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Zaragoza.

5 Actualmente, el Parque Nacional de los Picos de Europa es una de las grandes reservas de la biosfera y es el espacio protegido de mayor extensión de España, con 64.660 ha. Buscad información sobre el parque, así como la flora y la fauna más característica del lugar.

2 Fijaos en la montaña del fondo. Buscad y definid cuáles son las partes de la montaña.

6 ¿Qué sensaciones os produce el cuadro? ¿Os gusta?

Aureliano de Beruete y Moret (1845-1912)



Aureliano de Beruete y Moret fue un afamado pintor madrileño y seguidor de Carlos de Haes, ambos los mayores exponentes del paisajismo pictórico español. Formado en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, su posición social como miembro de la clase alta le permitió dedicarse por completo a la pintura. Trabajó como copista del Museo del Prado, museo del que sería director su hijo, con el que comparte nombre. También se le reconoce como un importante coleccionista de arte.

Sus obras fueron expuestas en la Exposición Nacional de Bellas Artes y otras exposiciones y certámenes internacionales en Chicago, Londres o París. En ésta última ciudad, conoció a los pintores paisajistas franceses de la llamada Escuela de Barbizon, que abogaban por la pintura al aire libre. Aureliano de Beruete pintaba sus obras al completo ante el espacio y el paisaje natural, sin pasar por el estudio. La Sierra de Guadarrama era uno de sus lugares preferidos, llegando incluso a ser fundador de una sociedad para su estudio. “En “El Guadarrama desde el Plantío de los Infantes” el pintor representa una serie de franjas sucesivas de vegetación en los primeros planos, y la franja rocosa en el fondo. Es destacable no sólo la maestría con la que representa los distintos tipos vegetales, las nubes o la silueta montañosa, sino el empleo de los colores violáceos y anaranjados, así como el azul del cielo, que cierra la composición cromática armoniosa. El paisaje incluye, aunque de forma tímida, la presencia humana con la representación de casas y cortijos en un segundo plano.

Dossier del grupo

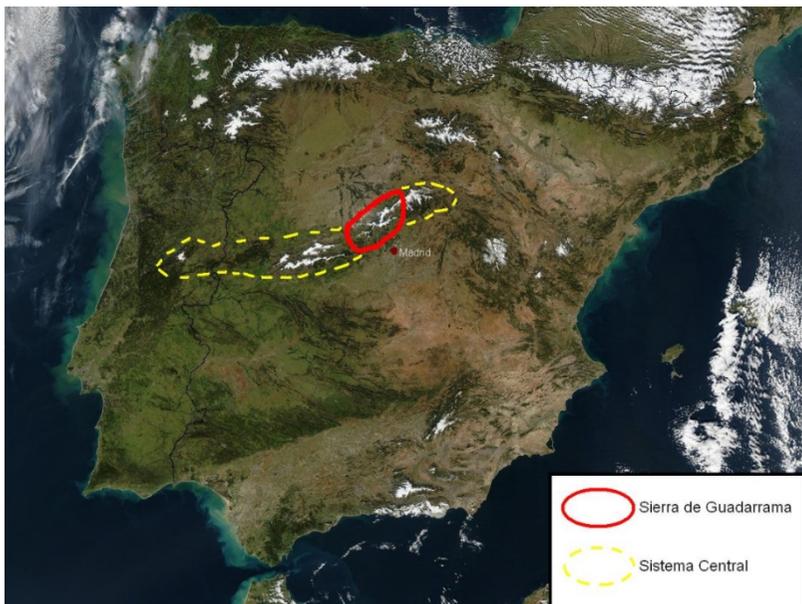




De Beruete y Moret, A. (1910). *El Guadarrama desde el Plantío de los Infantes*. Óleo sobre lienzo, 67 x 101 cm. Madrid, Museo del Prado.

1 Observad el paisaje y describidlo. ¿Qué elementos podríais identificar?

7 Buscad un poema de algún autor conocido describiendo un paisaje de Castilla.



La sierra de Guadarrama es un conjunto montañoso perteneciente a la Cordillera del Sistema Central, y es la barrera o división natural de la Meseta Central en Submeseta Norte y Submeseta Sur.

3 ¿Sabéis lo que es una meseta? Buscad otras formas del relieve terrestre que impliquen superficies de terreno planas.

4 Fijaos ahora en la cumbre de la Sierra. ¿Qué es lo que puede observarse en ella? Investigad y definid lo que es la altitud y cómo condiciona el paisaje de montaña, desde la vertiente hasta los pisos de vegetación.

5 El Parque Nacional de la Sierra de Guadarrama, situada entre las provincias de Madrid y Segovia, protege unos 30.000 ha² de paisajes de alta montaña. Buscad información sobre el parque, así como la fauna y la flora del lugar.

2 Centrad la mirada al fondo. Buscad y definid cuáles son las partes básicas de la montaña.

6 ¿Qué sensaciones os produce el cuadro? ¿Os gusta?