

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 39, abril 2023 N°

100

Revista de Ciencias Humanas y Sociales
ISSN 1012-1587/ ISSN: 2477-9385
Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2023. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: S/T. De la serie “RETORNO”.

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 60 x 60 cm

Técnica: Mixta/Tela

Año: 2009

El paisaje y las salidas fuera del aula en la formación docente

M^a del Carmen Morón Monge

Universidad de Huelva, Departamento de Didácticas Integradas, España

ORCID: 0000-0002-4025-1360

mcarmen.moron@dhis2.uhu.es

Hortensia Morón Monge

Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica de las Ciencias

Experimentales y Sociales, España

ORCID: 0000-0002-3298-5911

hmoron@us.es

Resumen

El paisaje es uno de los principales temas en la enseñanza de educación primaria en el currículum español. A pesar de ello, la literatura de revisión señala que su enseñanza es todavía incipiente. Con este trabajo se pretende explorar las principales dificultades y necesidades educativas que los maestros en formación demandan. Para ello, a partir de un cuestionario pasado a estudiantes de maestro, se exploran sus concepciones sobre sus experiencias escolares previas y actuales. Los resultados muestran una limitada perspectiva sobre el paisaje y su enseñanza, pero a su vez una actitud positiva hacia las salidas fuera del aula y su uso educativo.

Palabras clave: formación del profesorado; interdisciplinariedad; enseñanza del paisaje; concepciones; salidas fuera del aula.

Landscape and Fieldtrips in Preservice Primary School

Abstract

The landscape is one of the main topics in the teaching of primary education in the Spanish curriculum. Despite this, the review literature indicates that its teaching is still in its incipient. This work aims to explore the main difficulties and educational needs demanded by teachers in training. For this, from a questionnaire given to teacher students, their conceptions about their previous and current school experiences are explored. The results show a limited perspective on the landscape and its teaching, but at the same time a positive attitude towards outings outside the classroom and its educational use.

Keywords: teacher training; interdisciplinary approach; landscape teaching; prior knowledge; fieldtrips.

1. INTRODUCCIÓN: DESAFIOS Y OPORTUNIDADES DE LA ENSEÑANZA DEL PAISAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En el plano educativo existe un amplio consenso sobre la conveniencia de promover una enseñanza real y útil para el día a día de las personas (ROCARD, 2007; ENCIENDE, 2011) que además permitan resolver y prevenir problemas socioambientales desde la perspectiva del desarrollo de competencias para la sostenibilidad. Para desarrollar estas competencias, desde el currículum universitario en los últimos años en España se promueve una cultura hacia la sostenibilidad (CRUE, 2002) en torno a los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS). En este marco, la enseñanza del paisaje juega un papel importante por la variedad de oportunidades didácticas que ofrece. El paisaje a partir del tratamiento de problemas socio-ambientales actuales invita a reflexionar sobre la sostenibilidad de las actividades económicas y la conservación del medio natural. Para trabajar desde la identidad, el territorio, los conceptos de cambio y permanencia, conflicto y consenso (Batllori & Serra, 2017), importantes para valorar a su vez el patrimonio como patrimonio ambiental (Morón y Morón MC, 2017). También para la construcción de valores éticos y solidarios, cambiando así la perspectiva de quienes trabajan para ella (James & Williams, 2017; Alomar-Garau, et al., 2017). No menos relevante, son las distintas perspectivas educativas y dimensiones, ética y social (Alomar-Garau, et al., 2017; García De La Vega, 2019) así como de identidad cultural (Morón MC, 2016; Blanco & López, 2015; Silva & Fernández, 2017), para ser tratadas en la enseñanza del paisaje en las escuelas de Educación Primaria.

El paisaje es un tema que se trata en distintas disciplinas académicas (ecología, arquitectura, historia del arte, arqueología, sociología, etc.) pero es en la educación geográfica objeto de estudio “nativo” (Martínez de Pisón, 2012; Gil-Díez, 2015; Morón MC, 2016). El paisaje es una construcción muy compleja, entendida como una síntesis de factores y componentes tanto naturales como antrópicos y, por tanto, como el sistema de relaciones que conectan y organizan estos componentes en un territorio específico (Morón MC, 2016; Bertrand, 2008). Esta perspectiva integrada del paisaje también es compartida por el Convenio Europeo del Paisaje (CEP) (Riesco-Chueca y Gómez-Zotano, 2013) como un

producto socio-natural complejo y subjetivo pues su valoración va a depender de cada grupo social, persona y cultura.

En el contexto educativo español y desde su geografía, España ofrece una gran diversidad de paisajes donde dirigir actividades educativas y, por tanto, una gran cantidad de oportunidades didácticas. El territorio español tiene la mayor riqueza en biodiversidad de toda Europa y en particular en la región de Andalucía donde sus bosques representan uno de los 25 puntos calientes de biodiversidad de todo el mundo (Myers et al., 2000). Esta situación ecológica, junto con la riqueza socio-cultural de Andalucía, ha generado a lo largo de su historia una gran cantidad y diversidad de paisajes (Zoido Naranjo y Ojeda Rivera, 2013).

El desarrollo de experiencias educativas basadas en la enseñanza del paisaje supone desafíos didácticos importantes. De manera general los maestros en formación en España se caracterizan por poseer unas escasas habilidades reflexivas, así como unos limitados conocimientos generales (Pagès, 2006). Particularmente en relación con las concepciones pedagógicas en torno a la enseñanza de la geografía, muchos docentes no pueden detectar dónde, cómo y por qué su práctica docente no es efectiva (Tillmann et al, 2017; James y Williams, 2017; Morón et al, 2020). El currículum educativo español, no favorece estas circunstancias, promoviendo una enseñanza del paisaje limitada centrada en aspectos simples, visuales e incluso anecdóticos del paisaje (Gil-Díez, 2015; Blanco y López, 2015; Casas et al, 2017) basados en valores estéticos y contemplativos (Gil-Díez, 2015). Por tanto, no es de extrañar que el maestro de Educación Primaria fomente esta visión del paisaje sin establecer relaciones entre los diferentes componentes del paisaje (Blanco y López, 2015; Batllori y Serra, 2017). Como resultado de esta enseñanza del paisaje tergiversada, los niños de Educación Primaria no reconocen espacios y paisajes cotidianos con una alta antropización, como los paisajes urbanos (Gil-Díez, 2015; Benayas y López-Santiago, 2010) y tampoco otras características del paisaje como la identidad y su vínculo con el territorio y el patrimonio (Crespo, 2018; Mateo, 2020; Gil-Díez, 2015).

Desde la formación inicial del profesorado de primaria en España, conocer las concepciones que manejan los maestros en formación de sobre el paisaje y su enseñanza, es un propósito necesario para poder identificar y atender a sus necesidades educativas durante su formación universitaria. Las concepciones y su exploración son útiles desde un punto de vista formativo y reflexivo para que el propio alumnado pueda

llevar a cabo un aprendizaje autónomo y autorregulado (Pagès, 2004 y 2006; Bravo et al., 2018). Según estos autores, existe una estrecha relación entre las concepciones y los métodos de enseñanza actuales. Como otros estudios sugieren (García-Carmona et al, 2014; Morón et al., 2021a) las vivencias escolares determinan en los futuros maestros tanto sus saberes y concepciones de la materia como las concepciones pedagógicas derivadas de los modelos didácticos usados. Aunque existen estudios previos sobre las concepciones de los docentes en formación inicial desde el área de las ciencias sociales (Pagès, 2004 y 2006; Bravo et al., 2018), son todavía escasos aquellos que abordan en particular las nociones geográficas a partir del paisaje y que profundicen en la influencia de las experiencias educativas previas en las concepciones pedagógicas de los futuros docentes.

2. LA ENSEÑANZA DEL PAISAJE DESDE LAS SALIDAS FUERA DEL AULA

Desde la perspectiva anteriormente descrita, el paisaje es una construcción social, visual y multidimensional de un determinado territorio a lo largo de la historia; necesaria para su comprensión holística un aprendizaje desde el contexto o in situ, de ese paisaje (Álvarez et al., 2016). En este sentido, las salidas fuera del aula u *outdoor education*, como se recogen a nivel internacional, son entendidas como toda experiencia fuera del aula en el medio natural o urbano (Gelter, 2000; Dillon, et al., 2006; Waite, 2011) que favorecen el aprendizaje en el contexto.

Este tipo de experiencias educativas fuera del aula, ayudan a resolver algunos de los obstáculos didácticos de la enseñanza del paisaje, como: la superación de visiones excesivamente modelizadas y abstractas del contenido geográfico, particularmente del paisaje en libros de texto y fichas (James y Williams, 2017; Thornburn y Marshall, 2014); fomenta otras perspectivas metodológicas basadas en el aprendizaje en el entorno, la interacción y exploración del medio, la experimentación y el desarrollo actitudes ambientales sostenibles y responsables (Morón et al, 2020; Morón et al., 2021a; Thornburn y Marshall, 2014) y; además, promueve habilidades y competencias relacionadas con el pensamiento crítico (Fuller et al., 2006) y con la enseñanza de la geografía (habilidades cartográficas, nociones espaciales, orientación, etc.) (García de la Vega, 2019).

El uso de las salidas fuera del aula para la enseñanza del paisaje aparece recogido en abundantes experiencias en el marco español (García

de la Vega, 2019; Cappelletti, 2012; Toro et al., 2019) como en el marco educativo internacional (Fuller et al., 2006; Maynard y Waters, 2007; Tillmann et al., 2017; Catling, et al., 2010; Morón et al, 2020). Estas son una metodología geográfica con una larga tradición (Cappelletti, 2012) que fomentan el regreso a la Naturaleza.

El currículum educativo español, particularmente, en la orden del 17 de marzo del 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, recoge la importancia de la promoción de las salidas fuera del aula para alcanzar un aprendizaje contextualizado (Morón et al, 2020).

Este tipo de experiencias *outdoor*, son interesantes no solo para los estudiantes de primaria o secundaria, sino en particular, para los maestros en formación (Catling et al., 2010) por el efecto en cascada que esto provoca. Algunas experiencias previas desde la formación del maestro de primaria han sido retratadas mediante distinto tipo de salidas o visitas, tanto en espacios naturales como en espacios cerrados como museos (Morón et al, 2021a; Morón et al., 2020; Bentsen, y Jensen, 2012).

3. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Este estudio tiene como finalidad, identificar las principales necesidades educativas de los maestros en formación en relación con la enseñanza del paisaje y el uso de las salidas fuera del aula. La pregunta de investigación que lo guía: ¿Cuáles son las principales necesidades educativas de los maestros de Educación Primaria en formación sobre paisaje y salidas fuera del aula? Para abordar esta pregunta general nos centramos en explorar las concepciones que manejan estos estudiantes sobre esta temática por lo que se desglosaron dos preguntas de investigación:

1. ¿Cómo son las experiencias educativas vividas con relación al paisaje y las salidas fuera del aula por los maestros en formación cuando eran niños/as de Educación Primaria?
2. ¿Cuáles son las principales concepciones en torno a la enseñanza del paisaje y las salidas fuera del aula del maestro en formación?

Sabemos que el modelo docente personal está influenciado en gran medida por la forma de enseñanza recibida (García-Carmona et al., 2014) principalmente durante las etapas escolares. Por ello, se exploran ambos sub-problemas relacionados entre sí que nos sirven para identificar


además de las principales concepciones que manejan los maestros en formación, su posible origen y relación con sus experiencias en la etapa escolar.

4. MÉTODO

4.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Los participantes en el estudio fueron 85 estudiantes (51 mujeres y 34 hombres) con un rango de edad de 21-25 años, que cursaban el 4º año, y último, del Grado de Educación Primaria de la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales II” de la Universidad de Huelva (España). Se trató de una muestra de participantes incidental, en tanto que fueron seleccionados aquellos estudiantes a los que se tuvo acceso en el momento de hacer el estudio. Además, es preciso señalar el origen de los estudiantes en este trabajo ya que, el conocimiento del paisaje del individuo depende de la zona geográfica de donde habite (Del Carmen, 1996). Como se recoge en la tabla 1, la gran mayoría de los estudiantes procedían de diferentes lugares de Andalucía (Huelva, Sevilla, Cádiz y Málaga), e incluso de otras regiones de España, como Cataluña (Barcelona) y fuera de ella (Francia) para el caso de un estudiante Erasmus.

Tabla 1. Estudiantes según origen geográfico

Provincia	Región	País	Participantes%	Localización Geográfica
Huelva	Andalucía	España	72,9 (n = 62)	
Sevilla	Andalucía	España	18,8 (n = 16)	
Cádiz	Andalucía	España	2,4 (n = 2)	
Málaga	Andalucía	España	2,4 (n = 2)	
Barcelona	Cataluña	España	2,4 (n = 2)	
Orleans	Center-Loire Valley	Francia	1,2 (n = 1)	
TOTAL			100 (n = 85)	

Fuente: elaboración propia

La asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales II, en la que se llevó a cabo el presente estudio, es de carácter anual (9 créditos). Entre sus objetivos está el de iniciar a los estudiantes de maestro en torno a dos aspectos fundamentales la Enseñanza y Aprendizaje de las nociones económicas y las nociones geográficas teniendo como nexo para su desarrollo el paisaje y las salidas escolares.

4.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Para abordar estos dos problemas de investigación, se diseña un cuestionario como instrumento de recogida que explora las concepciones de los estudiantes de maestro sobre el paisaje y el enfoque didáctico en las salidas fuera del aula. Este cuestionario está basado en otro ya validado (Morón et al, 2020; Morón et al, 2021a) sobre las necesidades educativas de los futuros maestros de primaria y se ha adaptado a partir de la fundamentación teórica de otros trabajos sobre paisaje y salidas de campo en geografía (Tonda y Sebastiá, 2000; Maynard y Waters, 2007; Tornburn y Marshall, 2014; Crespo, 2018; Alomar, et al., 2017; James y Williams, 2017; Morón et al, 2020). El cuestionario resultante (ver tabla 2) se configura por un total de 10 preguntas cerradas que abordan tres dimensiones de análisis: qué aprender (aspectos conceptuales y epistemológicos), cómo aprender (aspectos metodológicos) y para qué aprender (aspectos axiológicos). Además, se subdivide en dos bloques: atendiendo a las experiencias educativas previas de los participantes a su formación universitaria (cuatro preguntas) y como actuales estudiantes de maestro de primaria (seis preguntas).

Tabla 2. Descripción del cuestionario

Dimensiones exploradas	Aspectos	Bloques	
		Experiencias educativas previas	Maestros en formación
1. <i>¿Qué se enseña y aprende sobre el paisaje y las salidas fuera del aula?</i>	Epistemológicos y conceptuales	Pregunta 1 Pregunta 4	Pregunta 1 Pregunta 2 Pregunta 3
2. <i>¿Cómo se usa el paisaje y las salidas fuera del aula en la formación inicial del maestro?</i>	Metodológicos	Pregunta 2	Pregunta 2 Pregunta 3 Pregunta 4 Pregunta 5
3. <i>¿Para qué usar el paisaje y las salidas fuera del aula en la formación inicial?</i>	Axiológicos (competencias y habilidades, objetivos educativos)	Pregunta 3 Pregunta 4	Pregunta 5 Pregunta 6

Fuente: elaboración propia

Antes de recopilar datos, los investigadores explicaron a los participantes el objetivo principal del estudio, las posibles consecuencias de participar y su capacidad para retirarse en cualquier momento antes de dar su consentimiento por escrito sobre la participación. El cuestionario fue respondido de forma anónima por los participantes, a lo largo de la sesión de clase, que tuvo una duración promedio de una hora.

Las tablas 3 y 4 recogen en detalle las preguntas que compone el cuestionario y las dimensiones que exploran. La tabla 3 se corresponde con cuatro preguntas tipo múltiple opción que exploran las vivencias educativas de los participantes previa a su formación universitaria en relación con la enseñanza del paisaje.

Tabla 3. Bloque I: vivencias educativas de los participantes previa a su formación universitaria

Preguntas	Tipo de pregunta	Dimensión explorada
1. <i>¿Qué te han enseñado en relación con el paisaje en tu formación previa universitaria?</i>	Múltiple opción (elige tres opciones)	1-3
2. <i>¿Cómo aprendiste sobre el paisaje? (actividades, recursos, etc.)</i>	Múltiple opción (elige hasta tres)	2
3. <i>¿Con que finalidad educativa crees que se te ha enseñado el paisaje?</i>	Múltiple opción (elige una opción)	2-3
4. <i>¿Recuerdas cómo eran las salidas de campo que realizabas en tu etapa escolar? Selecciona aquella que mejor refleje tu experiencia.</i>	Múltiple opción (elige una opción)	2-3

Fuente: elaboración propia

Mientras que la tabla 4, se presenta el segundo bloque de preguntas, compuesto por seis preguntas cerradas (escala Likert y elección de una/múltiple opción) para indagar sobre el conocimiento geográfico de los maestros en formación.

Tabla 4. Bloque II: concepciones de los maestros en formación sobre el paisaje

Preguntas	Tipo de pregunta	Dimensión explorada
1. <i>A lo largo de tu formación como docente, ¿crees que te han enseñado a estudiar el paisaje en la escuela? Evalúa el nivel de profundidad de tu conocimiento sobre el paisaje.</i>	Escala Likert 0–5	1
5. <i>¿Crees que las salidas fuera del aula pueden facilitar una visión integradora del paisaje que ayude a la comprensión y construcción de estos temas a...</i> 2.a... <i>los docentes en formación?</i>	Elige una opción. (Sí/No; tal vez; Ns/Nc)	1–2
2.b... <i>los estudiantes de primaria?</i>	Elige una opción. (Sí/No; tal vez; Ns/Nc)	1–3
3. <i>¿Qué factores crees que pueden condicionar la construcción de la noción de paisaje y espacio geográfico en los docentes?</i>	Múltiple opción (elige hasta cinco)	2–3
4. <i>En tu opinión, ¿Cuáles son los diferentes espacios, elementos, lugares y/o experiencias que serán más interesantes para tus futuros alumnos?</i>	Múltiple opción (elige hasta tres)	2
5. <i>¿Cómo crees que las actividades al aire libre pueden facilitar la construcción de los conceptos de cambio y permanencia en el paisaje?</i>	Múltiple opción (elige una)	2–3
6. <i>En relación con tu formación sobre las salidas fuera del aula:</i> 6.a <i>¿Crees que estás preparado para iniciar experiencias al aire libre con tus futuros alumnos?</i>	Elige una opción. (Sí/No; tal vez; Ns/Nc)	3
6.b. <i>A lo largo de su formación como docente, ¿Crees que te han enseñado cómo incorporar experiencias al aire libre para la enseñanza del paisaje?</i>	Escala Likert 0–5	3

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta los objetivos anteriores, y que se trata de una investigación en el ámbito educativo, el presente estudio tiene un enfoque cualitativo. Se caracteriza por la descripción, análisis e interpretación de fenómenos complejos desde una perspectiva social (Bisquerria, 2009; Denzin y Lincoln, 2013).

Al ser un cuestionario de preguntas cerradas, los datos fueron analizados en base al marco teórico anteriormente descrito, atendiendo a la tipología de la pregunta: múltiple opción, escala Likert y sí/no, tal vez y Ns/Nc. Las preguntas de múltiple opción, ofrecen respuestas que atienden a los diferentes niveles deseables de aprendizaje y enseñanza del paisaje o uso de las salidas fuera del aula en función de la pregunta en cuestión y que nos permite valorar las concepciones que manejan. Por lo que para cada pregunta en los resultados se detalla, los criterios específicos de clasificación y análisis. Por su parte las preguntas tipo escala Likert y sí/no; tal vez y Ns/Nc, ofrecen el grado de conformidad, importancia o valoración personal de los encuestados, ofreciendo información adicional a las preguntas multiple opción.

Finalmente, los resultados se han tratado y representado cuantitativamente mediante distribución de frecuencias, considerando las dimensiones establecidas para el análisis.

5. RESULTADOS

5.1. BLOQUE I. VIVENCIAS EDUCATIVAS DE LOS PARTICIPANTES PREVIA A SU FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Pregunta 1: ¿Qué te han enseñado en relación con el paisaje en tu formación previa universitaria?

Esta pregunta explora cuáles han sido las tres temáticas sobre el paisaje más comunes que los participantes recuerdan haber tratado durante su formación previa universitaria. De un total de 393 respuestas ofrecidas de las nueve opciones, se observa en la figura 1 que los principales temas destacados son la vegetación y el clima (n=86), la vegetación y el relieve, y los recursos naturales y materias primas (ambos con n=70,6). Por el contrario, los temas que consideran que menor tratamiento han tenido, son aquellas cinco temáticas relacionadas con los factores humanos y antrópicos que condicionan el territorio y el paisaje, así como su percepción.

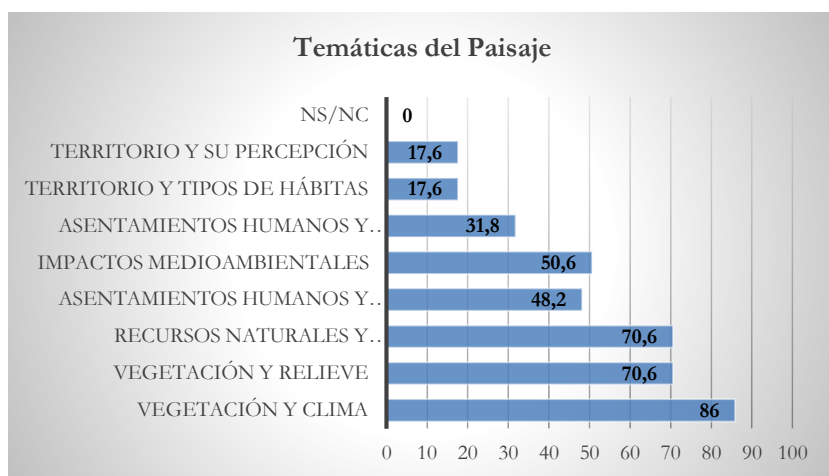


Figura 1. Principales temáticas del paisaje abordados (pre-formación universitaria)

Pregunta 2: ¿Cómo aprendiste sobre el paisaje?

Esta pregunta aborda cuestiones metodológicas, particularmente los recursos y materiales didácticos a través de los cuales los encuestados recuerdan haber trabajado el paisaje. Igualmente, podían elegir hasta tres tipos de recursos. Los resultados muestran (figura 2) que los libros de texto fueron el principal recurso educativo identificado, solo ($n=57,6$) o en combinación ($n=90,6$) con otros recursos (libros de texto, mapas, fotografías). En el otro extremo, los recursos menos utilizados para el aprendizaje fueron las imágenes de satélite (Google Earth y Maps), con un 7,1 y las experiencias al aire libre como las salidas al campo ($n=27$).

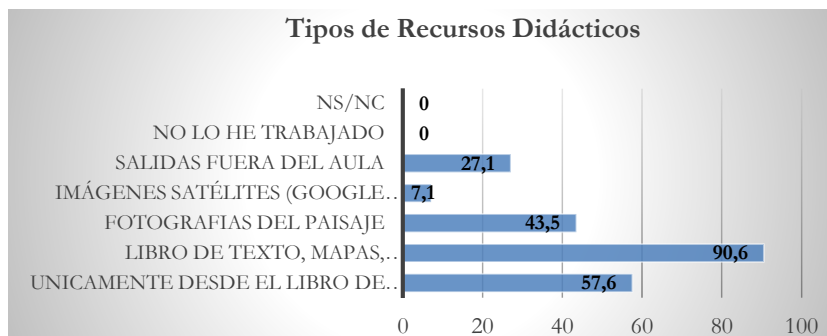


Figura 2. Tipos de recursos didácticos (pre-formación universitaria)

Pregunta 3: *¿Con que finalidad educativa crees que se te ha enseñado el paisaje?*

Esta pregunta es sobre las principales finalidades de la enseñanza del paisaje donde los participantes de las ocho opciones ofrecidas solo podían seleccionar una. La figura 4 recoge en porcentajes las distintas opciones seleccionadas por los 85 participantes, en la que se observa una diversidad de respuestas. Así el principal objetivo de aprendizaje que han seleccionado los participantes es “Conocer los tipos de paisajes en España y Andalucía” con un 28,2% (n=24), seguido de cerca por “Comprender los diferentes elementos, sus relaciones y cambios en el tiempo del paisaje” con un 23,5% (n=20). Esta última finalidad, destaca las relaciones entre los diferentes componentes del paisaje y sus cambios temporales a diferencia de la opción “Comprender los diferentes elementos y relaciones que existen en el paisaje” con un 8,2% (n=7) en la que no se incluye la dimensión temporal del paisaje. Finalmente, la segunda finalidad menos reconocida por los participantes ha sido “Comprender cómo son los distintos paisajes de España, Andalucía y del mundo” con un 17,6% (n=15). Si comparamos los resultados agrupándolos por tipología de finalidad (conocer/comprender) y complejidad (dimensión temporal del paisaje), obtenemos unos resultados más homogéneos y concluyentes donde cerca de un 6% no sabe o no reconoce ninguna de las finalidades anteriores (respuestas H, G y F), un 53% reconoce una finalidad del paisaje basada en conocer elementos o tipos de paisaje sin tener en cuenta factores temporales (respuestas A, B y D)

frente a un 41% que considera haber trabajado el paisaje desde su dimensión temporal para su comprensión (respuestas C y E).

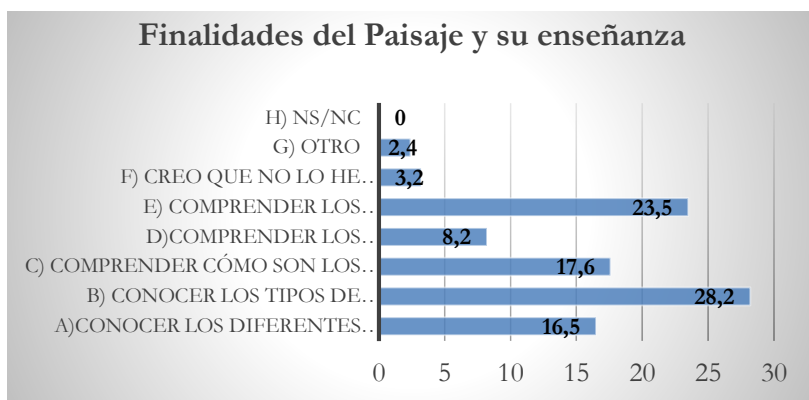


Figura 3. Finalidades del paisaje (pre-formación universitaria)

Pregunta 4: *¿Recuerdas las excursiones escolares que hacías cuando eras niño? Selecciona el que mejor refleje tu experiencia como estudiante.*

Esta es una pregunta en la que se indaga sobre la dimensión metodológica, y específicamente relacionada con el uso didáctico de las salidas fuera del aula. Al igual que en la pregunta anterior de las seis opciones ofrecidas debían seleccionar solo una, recogiendo los resultados ordenados en porcentaje como refleja la figura 4. Los resultados muestran que una buena parte de los participantes, 50,6% (n=43), considera que las salidas fuera del aula eran: “actividades poco frecuentes: se realizan de vez en cuando y no están integradas en el currículo” o “actividades que se hacían en fechas específicas relacionadas con una celebración o día especial”, con un 21,2% (n=18) e incluso hay participantes (5,9%, n=5) que no recuerdan cómo eran estas experiencias fuera del aula. Por el contrario, solo un 16,7% (n=14) cree recordar que podían estar relacionadas con algún contenido tratado en clase y únicamente un 4,7% (n=4) consideran que eran actividades integradas en el plan de enseñanza trabajándose antes, durante y después.

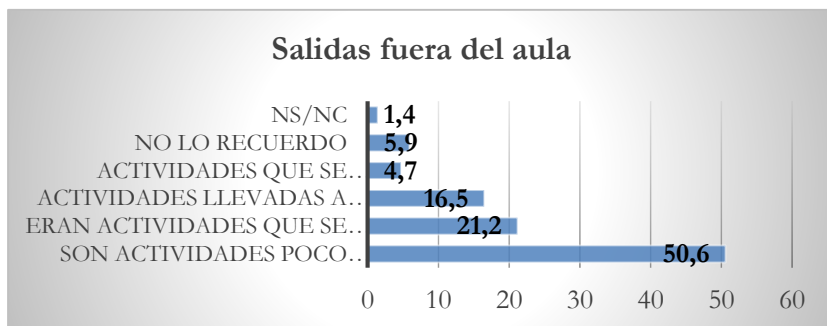


Figura 4. Uso didáctico de las salidas fuera del aula (pre-formación universitaria)

5.2. BLOQUE II. CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN SOBRE EL PAISAJE

Pregunta 1: *A lo largo de tu formación como docente, ¿Crees que te han enseñado a estudiar el paisaje en la escuela? Evalúa el nivel de profundidad de tu conocimiento sobre el paisaje.*

Esta pregunta indaga sobre el grado de formación recibida (del N0 al N5), hasta la fecha, en el Grado de Educación Primaria por parte de los futuros maestros. La tabla 5 recoge los resultados del grado de conformidad de los maestros en formación, en frecuencia y porcentaje. Se observa que solo un 6% y 3% valora la enseñanza recibida sobre en paisaje con un mayor grado de conformidad (N4 y N5, respectivamente), mientras la gran mayoría (59%) se sitúa en niveles inferiores a N3 (32%).

Tabla 5. Grado de conformidad sobre la enseñanza del paisaje recibida en el Grado de Maestro

NIVELES	N0	N1	N2	N3	N4	N5
Frecuencia (n)	13	19	19	27	5	2
Porcentaje (%)	15%	22%	22%	32%	6%	3%

Fuente: elaboración propia

Pregunta 2: 2.a. ¿Crees que las salidas fuera del aula pueden facilitar una visión integradora del paisaje que ayude a la comprensión y construcción de estos temas a los docentes en formación? y 2.b. ¿Crees que la salida de campo puede facilitar una visión integradora del paisaje para ayudar en la comprensión y construcción de estos temas a los estudiantes de primaria?

Ambas cuestiones están conectadas, con el objetivo de contrastar la coherencia de las respuestas ofrecidas por los maestros en formación desde dos perspectivas diferentes (como estudiantes de maestros/como futuros maestros). Mientras que en la pregunta 2.a se explora si como estudiantes de maestros valoran positivamente las salidas fuera del aula en su formación universitaria; la pregunta 2.b pretende conocer si de la misma manera lo valoran para la enseñanza de sus futuros alumnos de educación primaria. La figura 5 representa la frecuencia total de las tres respuestas ofrecidas por los participantes, comparando ambas perspectivas se observa como existe correspondencia entre ambas, así la gran mayoría de los encuestados reconoce la importancia de las salidas fuera del aula para la enseñanza del paisaje, un 91 % (n=77) desde su perspectiva como estudiantes de maestro (pregunta 2.a) y 98% (n=83) como futuros maestros.

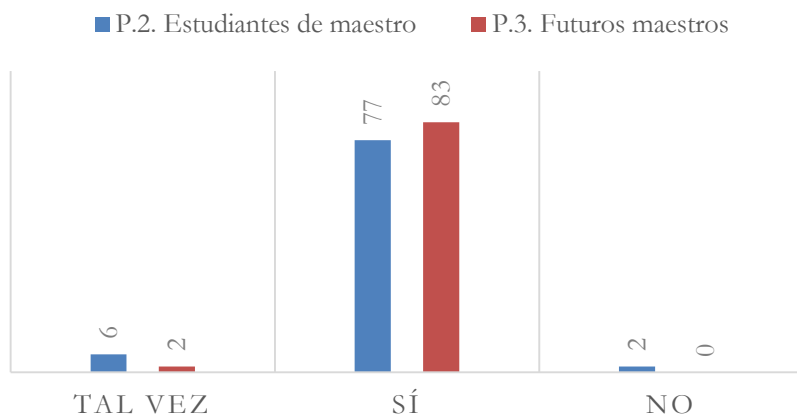


Figura 5. Comparativa pregunta 2 y 3: valoraciones salidas fuera del aula

Pregunta 3: *¿Qué factores crees que pueden condicionar la construcción de la noción de paisaje y espacio geográfico en los docentes?*

Esta pregunta ahonda en cuestiones metodológicas concretas (GeoTics, experiencia al aire libre y formación) y cuestiones axiológicas (intereses personales, percepción individual, cultura, sociedad, etc.). Los encuestados podían elegir hasta cinco opciones de las diez ofrecidas, por lo que la figura 6 representa la frecuencia acumulada de las distintas opciones. Los resultados obtenidos muestran que las experiencias fuera del aula son las que cobran más importancia para la construcción de la noción de paisaje ($n=92,9$) por parte de los encuestados, seguidas de la formación ($n=78,8$) y cultura y sociedad ($n=75,3$). Otros factores que influyen en menor medida según los encuestados son las inquietudes y aficiones personales, junto con las percepciones individuales y la edad.

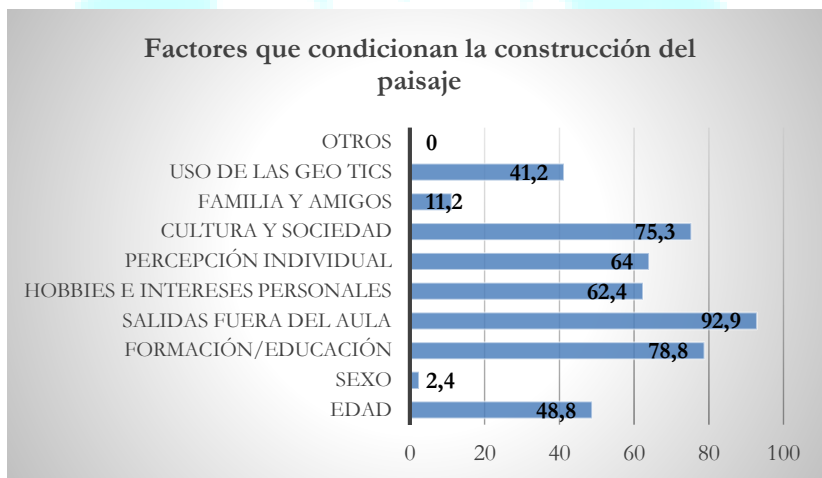


Figura 6. Factores que condicionan la construcción del paisaje (pre-formación universitaria).

Pregunta 4: *En tu opinión, ¿cuáles son los diferentes espacios, elementos, lugares y/o experiencias que serán más interesantes para tus futuros alumnos?*

Esta pregunta sirve para ahondar la pregunta anterior, explorando aspectos metodológicos específicos (recursos, lugares, experiencias fuera del aula, etc.) para fomentar el aprendizaje contextualizado. El

maestro en formación podía seleccionar hasta tres opciones. La figura 7 recoge la frecuencia total de cada una de las distintas opciones. Se observa que los maestros en formación valoran las salidas a espacios naturales (n=75) como las más interesantes para la enseñanza en educación primaria, seguida de las visitas a espacios cercanos (ayuntamiento, cooperativa, etc.) con un n=44. Otras opciones frecuentes son las visitas a monumentos históricos y culturales (n=34) y las visitas a museos o casas de la ciencia (n=38). Los menos seleccionados fueron las actividades experimentales de laboratorio (n=27) y las visitas a fábricas, sitios arqueológicos, etc., (n=29).

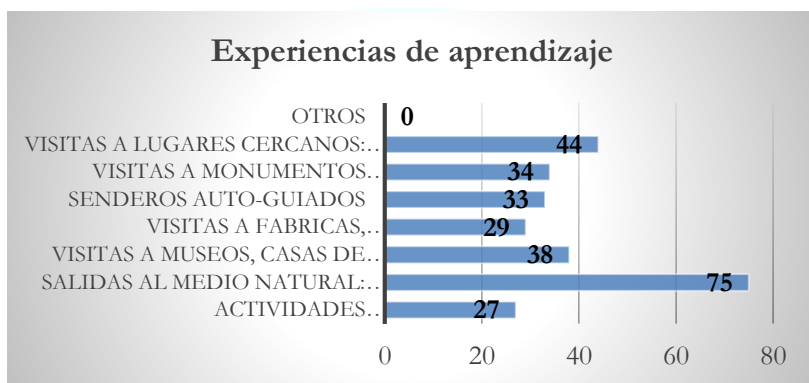


Figura 7. Experiencias de aprendizaje, recursos y espacios (pre-formación universitaria)

Pregunta 5: ¿Cómo crees que las actividades al aire libre pueden facilitar la construcción de los conceptos de cambio y permanencia en el paisaje?

El objetivo de esta pregunta es conocer qué percepción tienen los maestros en formación de la finalidad de las experiencias fuera del aula para trabajar conceptos de cambio y permanencia en los paisajes. Para ello los encuestados debían de elegir una sola opción de las siete ofrecidas. La figura 8 representa la frecuencia de las principales opciones seleccionadas, donde se observa que aproximadamente la mitad (n=43) estuvo de acuerdo en que el propósito de las salidas de campo es conocer y comprender cómo ha evolucionado un paisaje.

Por el contrario, solo nueve encuestados consideran que las salidas de campo únicamente sirven para conocer los elementos de un paisaje.

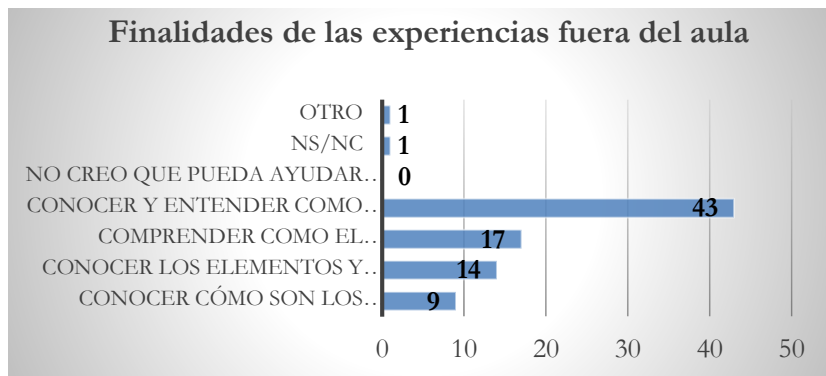


Figura 8. Finalidades de las experiencias fuera del aula (pre-formación universitaria).

Pregunta 6. Con relación a la formación necesaria para llevar a cabo experiencias al aire libre en Educación Primaria. Esta pregunta se subdivide en dos:

Pregunta 6a: *¿Crees que estás preparado para iniciar experiencias al aire libre con tus futuros alumnos?*

De las tres opciones que se les ofrecían a los maestros en formación (Sí/No/tal vez) para conocer su percepción sobre su preparación actual para llevar a cabo salidas fuera del aula, se obtienen unos resultados muy variados (tabla 6). Así un poco más de la mitad, 57,6% (n=49), creen sentirse preparados; otros manifestaron que no se sentían listos (25,9%, n=22), y aproximadamente un 14% no se sentía seguro.

Tabla 6. Respuestas pregunta 6.a

Opciones	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
<i>Sí</i>	49	57,6
<i>No</i>	22	25,9
<i>Ns/Nc</i>	2	2,4
<i>Tal vez</i>	12	14,1

Fuente: elaboración propia

Pregunta 6b: *A lo largo de su formación como docente, ¿Crees que te han enseñado cómo incorporar experiencias al aire libre para la enseñanza del paisaje?*

Esta pregunta pretende profundizar en la pregunta anterior, en particular que valoren estos estudiantes de maestro, su formación recibida hasta el momento en relación con las salidas fuera del aula y conocer en qué medida se siente preparados. Igualmente, esta cuestión nos permite conocer la percepción de los estudiantes de maestro seleccionando de la escala Likert su grado de conformidad (N0-N5). Tal y como se observa en la tabla 7, un pequeño porcentaje (7,2%) cree que se le ha enseñado a incorporar este tipo de experiencias a lo largo de su formación (N4 y N5); por el contrario, aproximadamente un 63,5% considera que la formación recibida es deficiente (N0-N2) y un 29,4% considera que ha recibido una formación suficiente (N3).

Tabla 7. Grado de conformidad sobre la enseñanza recibida en torno a las salidas fuera del aula

NIVELES	N0	N1	N2	N3	N4	N5
Frecuencia (n)	15	19	20	25	5	1
Porcentaje (%)	17,6	22,4	23,5	29,4	6	1,2

Fuente: elaboración propia

6. DISCUSIÓN Y LIMITACIONES

Se han explorado tres dimensiones educativas en torno al conocimiento de los maestros en formación relativas al, qué aprender (cuestión conceptual y epistemológica), cómo aprender (cuestión metodológica) y para qué aprender (cuestión axiológica); para atender a las dos problemas de esta investigación (1) ¿Cómo son las experiencias educativas vividas en relación al paisaje y las salidas fuera del aula por los maestros en formación cuando eran niños/as de educación primaria?; y (2) ¿Cuáles son las principales concepciones en torno a la enseñanza del paisaje y las salidas fuera del aula del maestro en formación? Aun así, como se señaló, ambos problemas están claramente imbricados ya que para comprender mejor el origen de las concepciones de los maestros en formación se explora sus vivencias educativas previas a la formación

superior universitaria. Por lo que se discuten los resultados contrastando ambas cuestiones: las vivencias previas durante su etapa escolar (bloque I) con las concepciones que manejan como estudiantes de maestro (bloque II).

Desde la dimensión conceptual y epistemológica: Los resultados muestran cómo las visiones de los maestros en formación sobre el paisaje y las salidas de campo están condicionadas en gran medida por su experiencia educativa antes de la Universidad. García-Carmona et al., (2014) encontraron resultados similares de cómo las experiencias emocionales previas vividas en la etapa escolar de Educación Primaria determinaban en gran medida el interés y motivación por la enseñanza de las ciencias en los futuros maestros de Educación Primaria. Esto lo podemos observar cuando la mayoría de los participantes nos indican que su experiencia educativa previa en relación al paisaje ha sido tratada a partir de un conjunto de aspectos concretos y específicos de factores naturales (la vegetación, el clima, el relieve y los recursos naturales), que ellos valoran ahora como futuros maestros como insuficiente pero que siguen actualmente manteniendo dicha visión cuando no valoran factores como los antrópicos o sociales culturales (asentamientos humanos, territorio, etc.) en la formación del paisaje. Esta visión limitada del paisaje que manejan los estudiantes de maestro muestra una concepción egocéntrica del entorno, la cual es normal en los niños de primaria según su etapa de maduración y nivel de conocimiento (Torres-Neiro, et al., 2010). De la misma manera, lo señalan otros estudios (Martínez-Peña & Gil-Quílez, 2014; Morón et al., 2020; Morón et al, 2021b) en el que se observa la gran similitud de las concepciones de los futuros maestros con la de los niños/as de educación primaria. Llama la atención que a pesar de los estudiantes de maestros tengan esta concepción del paisaje y sus características, sí que reconozcan una visión del paisaje dinámica cuando valoran la importancia de los cambios temporales en el paisaje.

Desde la dimensión metodológica, está influida por los hallazgos de la dimensión anterior. Así, la visión del paisaje, las concepciones o saberes que manejan los maestros en formación, como sus experiencias educativas previas condicionarán, en gran parte, su forma de enseñar, e incluso sus técnicas de evaluación (García-Carmona, et al, 2014; Morón et al, 2021a). Por ello, de la misma manera que en la dimensión anterior hay una correspondencia entre las respuestas del bloque I (experiencias educativas previas) y bloque II (concepciones de los estudiantes de maestro), podemos observarla igualmente entre la visión del paisaje que manejan los estudiantes de maestro y la forma de haber aprendido en la

escuela, cuando reconocen que han aprendido casi exclusivamente el paisaje a partir de libros de texto y que sus experiencias educativas fuera del aula han sido principalmente actividades puntuales y no integradas en los planes académicos. Esta perspectiva sobre las salidas de campo se corresponde con la situación educativa actual en muchas escuelas españolas, como han señalado otros investigadores (Costillo et al., 2014; Fernández-Ferrer y González-García, 2017; Mateo, 2019). Por último, aunque los estudiantes de maestro no han tenido muchas oportunidades educativas de haber aprendido el paisaje in situ, sí que valoran positivamente este tipo de experiencias fuera del aula tanto en su formación docente como para trabajarlas con su futuro alumnado.

Finalmente, desde la dimensión axiológica se explora los principales objetivos de la enseñanza del paisaje. De la misma manera que hemos visto las relaciones entre las dimensiones anteriores, podemos observar de nuevo su correspondencia con la dimensión axiológica. Los resultados muestran que el enfoque didáctico que manejan los estudiantes de maestro se corresponde con una enseñanza de contenidos conceptuales sobre tipos de paisajes a diferentes escalas y sus principales componentes. Esto lo podemos observar en el bloque I (pregunta 3), cuando más de la mitad de los futuros maestros reconocen que en sus experiencias educativas previas, el objetivo de la enseñanza del paisaje estaba centrado en conocer los tipos de paisajes. No es de extrañar por tanto que, para más de la mitad de los maestros en formación encuestados, las salidas fuera del aula no tienen por qué tener un objetivo educativo relacionado con el conocer y comprender el paisaje como nos mostraba la pregunta 5 (bloque II). El escaso reconocimiento didáctico que se le otorga a las salidas fuera del aula para comprender el medio por parte de los maestros en formación se puede observar en otros estudios previos (Morón y Morón, 2020). Por el contrario, para lograr una finalidad educativa de la enseñanza del paisaje más compleja (“comprender los diferentes elementos y relaciones que existen en el paisaje”) es necesario promover el aprendizaje en contexto. En este sentido, los maestros en formación se mostraron mayoritariamente de acuerdo en valorar las salidas fuera del aula como importante estrategia para el aprendizaje del paisaje.

Para concluir, estos resultados nos muestran cómo las experiencias educativas previas han determinado, en gran medida, en los futuros maestros las concepciones limitadas que manejan sobre el paisaje y el valor didáctico que otorgan a las experiencias fuera del aula. La visión que poseen del paisaje está bastante alejada de lo deseable para poder

entender el paisaje desde una perspectiva compleja y holística como la que promueve el Convenio Europeo del Paisaje. Desafortunadamente, durante la formación universitaria recibida (recordar que son estudiantes del último año) no se han mejorado estas carencias ya que la gran mayoría de los maestros en formación consideran que ha sido deficiente su formación sobre esta temática, en especial, sobre el uso educativo de salidas fuera del aula. A pesar de estas circunstancias, estos futuros maestros valoran la importancia de aprender en el contexto, la pertinencia de las salidas de campo para enseñanza del paisaje e incluso más de la mitad de ellos se sienten listos para realizarlas con sus futuros alumnos. Esta aparente contradicción -los futuros maestros no están suficientemente formados, pero sí se sienten listos para realizar salidas fuera del aula-, nos puede ayudar a entender por qué los maestros en ejercicio valoran las salidas fuera del aula muy positivamente, aunque no formen parte de su práctica educativa habitual (Tonda y Sebastián, 2000; Maynard y Waters, 2007); pudiendo deberse (entre otros posibles factores) a esta falta de formación en la etapa universitaria. En este sentido, el estudio de Martínez-Peña y Gil-Quílez (2014), realizado en España con maestros de primaria, señalaba que una de las principales demandas era aprender a diseñar y realizar salidas de campo.

Por ello, como formadores de docentes es necesario que se revisen los planes académicos sobre cuestiones relativas al paisaje, sus componentes y relaciones con factores socioculturales para valorar otros tipos de paisajes (como los culturales o industriales) menos reconocidos. En el currículo educativo español, el tratamiento del paisaje y el conocimiento geográfico son aún incompletos e incorrectos (Tonda y Sebastián, 2000; Catling, et al., 2010; Crespo, 2018; Álvarez et al., 2016). Igualmente, la educación sobre el paisaje requiere también fomentar otros tipos de recursos educativos como las salidas fuera del aula. Los estudiantes de maestro necesitan previamente haber experimentado durante su formación universitaria experiencias fuera del aula para poderlas llevar a cabo con sus futuros niños/as de primaria.

En cuanto a las posibles limitaciones y nuevas perspectivas, señalar que los resultados de este estudio sugieren algunos desafíos de investigación. Si bien el propósito de este trabajo no ha sido establecer generalizaciones, pues los resultados expuestos son limitados en cuanto a que emanan del contexto y las circunstancias particulares donde se realizó el estudio, con una muestra reducida y elegida por conveniencia. Si bien, la profusa descripción del contexto, la actividad y el perfil de los participantes puede favorecer algún tipo de *transferibilidad* a otros

contextos similares de formación de maestros; siempre con la cautela que debe tenerse con estudios de estas características como el presentado. Por tanto, esto sugiere la necesidad de emprender nuevas investigaciones tanto en el mismo contexto, a fin de profundizar en los hallazgos aquí mostrados, como en otros contextos para hacer análisis comparativos. Al respecto, sería especialmente interesante explorar con una muestra más grande y atendiendo a otras variables que influyen en las concepciones del paisaje como el territorio y sus influencias culturales e históricas.

Finalmente, y por todo lo expuesto, puede decirse que este estudio hace una contribución interesante y sugerente a una temática muy poco tratada desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y creemos que tampoco desde el ámbito de las Ciencias Naturales, en general, y particularmente en la formación inicial de maestros; en este caso, las salidas fuera del aula, como estrategia educativa imprescindible para aprender el paisaje desde el contexto real.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del proyecto I+D: “*Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada*” I+D PID2020-116662GB-I00, y del proyecto I+D EDU2017-82505-P, ambos financiados por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Gobierno de España).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alomar-Garau, G.; Gómez-Zotano, J.; Arias-García, J. (2017). *Teaching landscape in Spanish universities: Looking for new approaches in Geography*. *J. Geogr. High. Educ.*, 41, 264–282, doi:10.1080/03098265.2017.1295226.
- Álvarez, D., Vázquez, W., Rodríguez, L.A. (2016). *La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente*. *Didáctica Cienc. Exp. Soc.*, 31, 61–78.
- Batliori, R y Serra, J. (2017). D’ensenyar geografia a través del paisatge a educar en paisatge. *Documents d’Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 617-630. DOI: 10.5565/rev/dag.485
- Benayas, J y López-Santiago, C (2010). *Propuesta didáctica para vivir el paisaje*. *Iber Didáctica Ciencias Sociales Geografía Historia*, 56–65.

- Bentsen, P., y Jensen, F (2012). The nature of udeskole: Outdoor learning theory and practice in Danish schools. *J. Adventure Educ. Outdoor Learn.*, 12,3, 199-219 DOI:10.1080/14729679.2012.699806.
- Bertrand, G. (2008). Un paisaje más profundo: De la Epistemología al Método. *Cuadernos geográficos Universidad Granada*, 43(2), 17-28.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*, 2nd ed.; La Muralla: Madrid.
- Blanco, A. y López, R. (2015). *Paisaje y Patrimonio en la Educación Primaria. Un Proyecto Interdisciplinar alrededor de una Salida Escolar. In Una Enseñanza De Las Ciencias Sociales Para El Futuro: Recursos Para Trabajar La Invisibilidad*; Hernández Carretero, A.M., García-Ruiz, C.R., De la Montaña, J.L., Eds.; Universidad de Extremadura y AUPDCS: Cáceres, pp 109–117
- Bravo, L., Valencia, L., y Villalón, G. (2018). *La formación inicial y el desarrollo profesional de los profesores de historia y ciencias sociales In Contribuciones de Joan Pagès al Desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica*; Jara, M.A., Santisteban, A., Eds.; 1st Edición Especial; Universidad de Comahue: Buenos Aires, Argentina, pp. 229–240.
- Busquets, J (2010). La Educación en paisaje: Una oportunidad para la escuela. Íber, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7–16.
- Cappelletti, A. (2012). *Francisco Ferrer y la Pedagogía Libertaria*; Ed. La Malatesta: Madrid.
- Casas, M., Puig, J., y Ernet, L. (2017). El paisaje en el contexto curricular de la LOMCE: Una oportunidad educativa, ¿aprovechada o desaprovechada? *Didáctica Geográfica*, 18, 39–68. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/295/271>
- Catling, S., Greenwood, R., Martin, F., y Owens, P. (2010). Formative experiences of primary geography educators. *Int. Res. Geogr. Environ. Educ.*, 19 (4), p. 341-350. DOI:10.1080/10382046.2010.519153.
- Conseil de L'Europe, “*Convention européenne du paysage, Florence*. STE, 176” (<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/treaties/html/176.htm>). 2000. Disponible en: http://otv.jccm.es/uploads/tx_cotv/Convenio_Europeo_Paisaje.pdf

-
- COSCE, Informe ENCIENDE (2011). *Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar para edades tempranas en España*. Ministerio de Ciencias e Innovación.
- Costillo, E., Borrachero, A. B., Villalobos, A. M., Mellado, V., y Sánchez, J. (2014) Utilización de la modelización para trabajar salidas al medio natural en profesores en formación de educación secundaria. *Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 7(13), 165-175. DOI: [10.17227/20271034.vol.7num.13bio-grafia165.175](https://doi.org/10.17227/20271034.vol.7num.13bio-grafia165.175)
- Crespo, J.M. (2018). *La Educación en Paisaje en el Grado de Maestro de Educación Primaria: Una Propuesta de Modelo Didáctico*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Decreto 97/2015, de 3 de Marzo, por el que se Establece la Ordenación y el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía; Boletín Oficial de la Junta de Andalucía: Andalucía, España, pp.11–22.
- Del Carmen, L. (1996). El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. In *Colección Cuadernos de Educación*; Horsori y Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. 2013. *Strategies of Qualitative Inquiry*; Sage: Thousand Oaks, CA, USA, pp. 1–480.
- Department for Education and Skills. Learning Outside the Classroom. Manifiesto. Disponible en: <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifiesto.pdf>
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., y Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 193-200.
- Fernández-Ferrer, G., y González-García, F. (2017). Salidas de campo y desarrollo competencial. *Enseñanza Ciencias Tierra*, 25(3), 295-295. Disponible en: <file:///C:/Users/Horten/Downloads/330134-Text%20de%20article-473423-1-10-20171212.pdf>
- Fuller, I., Edmondson, S., Erance, D., Higgitt, D., y Ratinen, I. (2006). International Perspectives on the Effectiveness of Geography Fieldwork for Learning, *J. Geogr. High. Educ.*, 30(1), 89-101. DOI:10.1080/03098260500499667.
- García de la Vega, A. (2019). Perspectivas de futuro en el aprendizaje del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 20, 55-77. DOI: 10.21138/DG.441

- García, F. (2010). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. In *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*; Ávila, R.M., Rivero, M.P., Domínguez, P.L. Eds.; Institución Fernando el católico y AUPDCS: Zaragoza, pp. 399–416.
- García-Carmona, A., Cruz-Guzmán, M., y Criado, A M^a. (2014). ¿Qué hacías para aprobar los exámenes de Ciencias, qué aprendiste y qué cambiarías? *Investigación en la Escuela*, (84), 31-46. DOI: 10.12795/IE.2014.i84.03
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 5(1), 77-92.
- Gil-Díez, I. (2015). Los no paisajes, de la invisibilidad a la presencia en la escuela. En *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales Para el Futuro: Recursos Para Trabajar la Invisibilidad de Personas, Lugares y Temáticas*; Universidad de Extremadura: Badajoz, pp. 175–181.
- James, J., y Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053825916676190>
- Martínez-Peña, M^a B., y Gil-Quílez, M^a J. (2014). Drawings as a tool for understanding geology in the environment. *Journal of Geoscience Education* 62(4), 701-713.
- Mateo, M^a R. (2019). Las salidas de campo en el medio rural. Análisis de las investigaciones presentadas a congresos del grupo de trabajo de didáctica de la geografía de la AGE y de la APG (1988–2016). En *La Reconfiguración del Medio Rural en la Sociedad de la Información. Nuevos Desafíos en la Educación Geográfica*; Macía, X., Armas, F., Rodríguez, F., Eds.; Andavira Editora S.L: Santiago de Compostela, Spain, pp. 1279–1292. Disponible: http://didacticageografia.age-geografia.es/docs/Publicaciones/2019_IX_Congreso_Iberico.pdf
- Mateo, M^a R. (2020). Conceptions about landscape in initial teacher training. *Didáctica Geográfica*, 273–278. Disponible: <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/578>
- Maynard, T., y Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265., DOI:10.1080/09575140701594400.

- Morón, H., Hamed, S., y Morón, M. C. (2021b). How do children perceive the biodiversity of their nearby environment: *An analysis of drawings. Sustainability*, 13(6), 3036.
- Morón, H., Morón, M. C., Abril-López, D., y Daza Navarro, M. P. (2020). *An approach to prospective primary school teachers' concept of environment and biodiversity through their design of educational itineraries: Validation of an evaluation rubric. Sustainability*, 12(14), 5553. DOI:[10.3390/su12145553](https://doi.org/10.3390/su12145553)
- Morón, H., Morón, M.C., y Martín Rubio, M.E (2021a). ¿Qué intereses tiene el futuro maestro de educación primaria sobre las salidas fuera del aula?: Una exploración de sus necesidades educativas. XIX. En *Proceedings of 29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales y 5ª Escuelas de Doctorado* (981-989), Universidad de Córdoba. <https://idus.us.es/handle/11441/131681>
- Morón, H., y Morón M.C. (2020). ¿Qué necesidades educativas sobre didáctica de las ciencias demanda el futuro maestro de educación infantil? *Revista Espacios*, 41 (39), 1-8. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/19000/Qu%C3%A9%20necesidades.pdf?sequence=2>
- Morón, H., y Morón, M. C. (2017). ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 14(1), 244-257 <http://hdl.handle.net/10498/18859>
- Morón, M.C. (2016). *El Paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Análisis de Libros de Texto y del Currículum Oficial*, el Abordaje Patrimonial. Ph.D. Thesis University of Huelva, Huelva.
- Myers, N., Mittermeier, R.A., Mittermeier, C., Fonseca, G., y KENT, J. (2000). Biodiversity hotspots for conservation priorities. *Nature*, 403, (6772), 853-858. DOI: <https://doi.org/10.1038/35002501>
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En *Miradas a la Historia. Reflexiones Historiográficas* en Recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis; Nicolás, E., Gómez, J.A., Eds.; Universidad de Murcia: Murcia, pp. 155-178.
- Pagès, J. (2006). Students' pre-performances of Social Sciences, Geography and History teacher. *Theory Didact. Soc. Sci.* 4, 161-178.
- Riesco-Chueca, P., y Gómez-Zotano, J. (2013). *Landscape fieldwork: Scientific, educational and awareness-raising requirements in the context of the*

- European Landscape Convention*. Landsc. Res, 38, 695–706, doi:10.1080/01426397.2012.716028.
- ROCARD. (2007). *Science Education NOW: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*, Brussels: European Commission. https://commission.europa.eu/research-and-innovation_en
- Silva, R., y Fernández, V. (2017). *El nuevo paradigma del patrimonio y su consideración con los paisajes: Conceptos, métodos y prospectivas*. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63, 129–151. doi:10.5565/rev/dag.344.
- Thorburn, M., y Marshall, A (2014). Cultivating lived-body consciousness: Enhancing cognition and emotion through outdoor learning. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 115-132. DOI: 10.2478/jped-2014-0006
- Tillmann, A; Albrecht, V., y Wunderlich, J. (2017). Dewey's concept of experience for inquiry-based landscape drawing during field studies. *Journal of Geography in Higher Education*, 41, (3), 383-402. doi:10.1080/03098265.2017.1331206.
- Tonda, E y Sebastià, R. (2000). *El paisaje y las ideas previas en alumnos de primaria*. En *Geografía, Profesorado y Sociedad. Teoría y Práctica de la Geografía en la Enseñanza*; González, J.L., Marrón, M.J., Eds.; Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), Universidad de Murcia: Murcia, España, pp. 397–409.
- Toro, F; Garrido, J y Hernández, R. (2019). “Vuelta a la naturaleza”: La enseñanza de la Geografía y el trabajo de campo según los principios de la escuela moderna. En *La Reconfiguración del Medio Rural en la Sociedad de la Información. Nuevos Desafíos en la Educación Geográfica*; Macía, X., Armas, F., Rodríguez, F. (Eds.); Andavira: Santiago de Compostela, pp. 1351–1360.
- Torres-Neiro, R; Domínguez-Cortinas, G; Van't Hooft, A; Díaz-Barriga Martínez, F y Cubillas-Tejeda, A. (2010). Análisis de la percepción de la exposición a riesgos ambientales para la salud, en dos poblaciones infantiles, mediante la elaboración de dibujos. *Salud Colectiva*, 6, 65-81. Disponible en: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/scol/v6n1/v6n1a06.pdf
- Waite, S (2011). *Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards*. *Education 3–13*, 39(1), 65-82. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>

Zoido Naranjo, F y Ojeda Rivera, J. (2013). *Fundamentos de la diversidad paisajística andaluza*. In *Territorio, Paisajes y Arquitectura Vernácula. Patrimonios Diversos de la Provincia de Sevilla*; Quiles-García, F., Ed.; Red AVI: Sevilla; pp. 44–60. https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/6555/zoido_florcencio

BIODATA DE AUTORAS

M^a del Carmen Morón Monge. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Huelva (España) y licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Sevilla (España). Actualmente, es profesora en el campo de la formación docente de Ciencias Sociales en la Universidad de Huelva y coordinadora de distintos proyectos de innovación educativa, aunque ha impartido enseñanza en distintas universidades de la Geografía Española. Además, cuenta con experiencia como cooperante en proyectos de la Cooperación Española en Panamá.

Hortensia Morón Monge. Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universidad de Huelva y licenciada en Ciencias del Medio Ambiente. Actualmente, es profesora titular en la Universidad de Sevilla donde imparte docencia para la formación docente. Ha colaborado en distintos proyectos de I+D+i, así mismo cuenta con vasta experiencia en proyectos de innovación docente. Igualmente, destaca por su labor divulgativa y actividades de transferencia de los resultados.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 39, N° 100 (2023)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve

Esta obra está bajo la licencia:

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) (CC BY-NC-SA 4.0)

