

# EL PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL EN EL CURRÍCULO DE LA GEOGRAFÍA. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR

Alfonso García de la Vega  
*Universidad Autónoma de Madrid (España)*

## **Resumen**

Este trabajo muestra la ubicación del patrimonio en el currículo y, desde un enfoque interdisciplinar, se lleva a cabo una propuesta metodológica donde intervienen numerosos factores que estimulan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El fin último de esta propuesta es alcanzar las competencias básicas. La premisa de partida de este trabajo defiende la inclusión del patrimonio en el contexto curricular de la Geografía. Esto supone que, el patrimonio y, por consiguiente, sus elementos naturales y culturales pertenecen al ámbito de estudio del paisaje. Así, la adscripción curricular parece inequívoca, aunque el análisis de determinados elementos patrimoniales conduce al currículo de otras disciplinas. Por consiguiente, el reconocimiento y la participación de otras áreas en el estudio del patrimonio nos conducen a un planteamiento didáctico interdisciplinar. Se expone la elaboración de un proyecto educativo interdisciplinar con un enfoque constructivista. Las bases de este proyecto radican en el conocimiento del territorio y en las nociones psicopedagógicas que promuevan conocimientos significativos y amplíen los referentes para alcanzar una valoración crítica sobre el patrimonio.

**Palabras-clave:** patrimonio, currículo, proyecto interdisciplinar, competencias básicas

*The Natural and Cultural Heritage in the Geography Curriculum. A Proposal on Interdisciplinary Methodology*

## **Abstract**

This paper intends to find a place for the Heritage in the curriculum and, from an interdisciplinary approach, to forward a proposal on a methodology where several factors encouraging the Teaching-Learning process may intervene. The ultimate goal in this proposal is the acquisition of the basic competences. The Heritage as to be included in the Geography curricular content is this paper's leitmotif. This means that the Heritage and thus, its natural and cultural features fall within the scope of study of the landscape. Therefore, it must be undoubtedly included in the curriculum, though certain heritage elements, when carefully assessed, turn out to be also playing a part in the curriculum of several other disciplines. As a consequence, the acknowledgement and contribution of some other disciplines in the Heritage study lead us to the pursuit of an interdisciplinary approach. In this respect, this paper presents how to devise an interdisciplinary project from a constructivist approach. This project is rooted in the knowledge of the territory as well as in the psycho-pedagogic theories that foster significant knowledge and enhance the discipline's scope in order to achieve a critical assessment on the heritage.

**Key-words:** Heritage, Core Curriculum, Interdisciplinary Project, Basic Competences

## **1. Introducción**

El patrimonio, como concepto asociado al legado histórico, fue un término sugerido por la UNESCO (Prats y Hernández, 1999). Este concepto ha ido ampliando su significado a medida que se han incorporado no sólo los bienes relacionados con las obras artísticas y las fuentes escritas de documentos históricos, sino también las procedentes de la recopilación de las fuentes orales. La amplitud terminológica alcanza al imaginario social presente y pasado y,

como afirma Hernández Cardona (2002), el trabajo didáctico del patrimonio es interdisciplinar por excelencia.

Asimismo, la integración de todos los elementos patrimoniales ha alcanzado a generar una concepción más amplia y global referida al ámbito natural y cultural (Querol y Martínez, 1996). Precisamente, Martínez de Pisón (2009) considera que el patrimonio es parte del paisaje, así sus elementos culturales conforman el paisaje natural.

El patrimonio constituye un núcleo común en los elementos curriculares, ubicado entre la didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Estepa (2001) aboga por un trabajo didáctico sistemático y un compromiso del alumnado con la defensa y conservación del patrimonio. En este mismo sentido, en un trabajo reciente hemos reconocido cómo el conocimiento y la valoración del patrimonio trascienden la formación académica para alcanzar una educación integral (García de la Vega, 2009).

## **2. El patrimonio natural y cultural. Concepto y currículo**

Unamuno observó que “la memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo”. La trascendencia terminológica del patrimonio ha superado los bienes muebles e inmuebles, tanto históricos como artísticos de las diferentes culturas de la sociedad. En las últimas décadas se han incorporado los bienes intangibles y el patrimonio cultural, que ha sido protegido por la normativa legal europea y estatal.

Así, se han catalogado: los monumentos artísticos y los sitios históricos y arqueológicos, los conjuntos arquitectónicos e industriales, monumentos públicos y zonas típicas en el colección de bienes inmuebles del patrimonio cultural. Los manuscritos y documentos históricos, el legado audiovisual (grabaciones, películas y fotografías), así como las colecciones científicas naturales.

A este conjunto hay que añadir las obras de arte y las manifestaciones de artesanía tradicional correspondiente al acervo popular han compuesto los bienes muebles del patrimonio cultural. Estas figuras son catalogadas en el ámbito legal y universal por Hoffman (2006), quien además promueve una revisión sobre su realidad legislativa en los diferentes estados del mundo.

Los bienes intangibles del patrimonio cultural conciernen a la lengua, las costumbres, las religiones, la música, las leyendas y los mitos. Los bienes del patrimonio natural se refieren a aquellas formaciones de relieve cuya fauna y vegetación se considere por su interés científico o estético un bien para la humanidad. De esta manera se han elaborado distintos tipos de figura natural en el patrimonio: reserva de la biosfera del ámbito planetario, reserva nacional y natural, monumentos naturales.

En el ámbito normativo de la Unión Europea se han designado los Lugares de Importancia Comunitaria (LIC), que pertenecerán a la Zonas de Especial Conservación en la Red Natura 2000 de Europa, y las Zonas de Especial Relevancia para las Aves (ZEPA), para la avifauna en peligro de extinción según la normativa 79/409/CEE.

En este mismo marco legal europeo, la recién promulgada Ley del Paisaje ha promovido determinadas actuaciones en las administraciones estatales. Así, los elementos artísticos e históricos se han integrado en la dinámica de los paisajes como vestigio patente del

patrimonio de las sucesivas culturas. Los restos de las formas de vida de culturas pasadas son tan interesantes en el análisis del paisaje, como los elementos geológicos singulares y las huellas históricas, artísticas, e incluso, literarias.

El reflejo de la actividad humana mediante las transformaciones realizadas en el paisaje, ya han sido estudiadas en un trabajo anterior (García de la Vega, en prensa). Así, algunas producciones artísticas, como la arquitectura, se mimetizan a un paisaje rural o urbano. Incluso, las recientes actividades industriales han generado un patrimonio tipificado recientemente (Benito y López, 2008).

También, los vestigios arqueológicos han generado escenarios residuales, como consecuencia de las sucesivas transformaciones antrópicas, como sucede con tantas culturas antiguas ya desaparecidas. En el discurrir de los siglos, el aumento notable de todas las actuaciones humanas ha generado evidentes desequilibrios en los recursos naturales del territorio. Sobre estos recursos limitados del paisaje natural hay que establecer un adecuado uso sostenible de los mismos (Laureano, 1998).

Por otra parte, el patrimonio cultural se haya supeditado al equilibrio de los riesgos de la naturaleza (Lollino y Audisio, 2006). Tanto las posibles consecuencias del equilibrio endógeno y exógeno terrestre como las repercusiones sobre la naturaleza (recursos, especies en extinción, parajes naturales) precisan un planteamiento de las medidas previsoras y del desarrollo sostenible. Unos planteamientos que pueden considerarse óptimos para el impulso de un proyecto didácticos dentro de la Geografía (García de la Vega, 2008).

### **3. El patrimonio en el currículo**

En el ámbito educativo, la sensibilidad hacia el paisaje se hizo llegar en los movimientos de renovación pedagógica del siglo pasado. Si bien, la referencia fue hacia el entorno y, más tarde, se amplió hacia el medio ambiente, un concepto más global. Esta línea de protección medioambiental alcanzó a la ley educativa, aplicando los contenidos transversales. Si bien, mostraba un enfoque de respeto y compromiso con el entorno. Posteriormente, el paisaje, y por extensión todo el patrimonio, se ha incorporado al corpus curricular. Sin embargo, su ubicación en el currículo es fragmentaria, pues sus contenidos se dispersan en diversas disciplinas.

Tan sólo la práctica docente ha logrado atenuar esta fractura curricular, mediante experiencias didácticas globalizadas en las etapas infantil y primaria de la educación obligatoria. Unos elementos curriculares que disgregados del referente *patrimonio* para dividirse y especializarse por las distintas áreas en la etapa secundaria y en bachillerato. Así, los contenidos del patrimonio, tanto natural como cultural quedan delimitados en las distintas áreas.

Así pues, en este trabajo se propugna el conocimiento y la valoración del patrimonio, desde la formulación de unos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que compusieran el núcleo curricular común entre las diversas materias. El planteamiento muestra el desarrollan de los elementos curriculares desde los elementos del paisaje, como parte más propia de la Geografía, o bien, desde la propuesta de un área instrumental, en este caso relativo a la Lengua.

Ahora bien, dichos proyectos, tanto el área de Geografía como otras disciplinas afines de las ciencias sociales, e incluso las instrumentales, vienen condicionados por unas determinadas

premisas psicopedagógicas. Dichas premisas constituyen el núcleo promotor de los aprendizajes específicos al patrimonio, mediante su organización metodológica. Esta organización es, con algunos matices, el enfoque constructivista.

### 3.1. Estrategia Didáctica Constructivista

La estructura cognitiva y la interacción social son las dos aportaciones más significativas de la psicología aplicada a la didáctica en el último siglo. Las contrastadas investigaciones sobre ambos postulados refuerzan las aportaciones sobre el aprendizaje significativo de D. P. Ausubel (Martín y Solé, 2004) y el aprendizaje por descubrimiento de J. Bruner (2001). Ambos tipos de aprendizaje son generadores del conocimiento en un proceso autónomo y creativo del alumno.

Asimismo, conviene destacar la interacción social en la construcción de conocimientos basada en un trabajo cooperativo y colaborativo. Esta participación recíproca, entre iguales y entre el docente y el alumno, promueve el aprendizaje como ha demostrado en sus investigaciones Vygotsky (2003). De ahí, la necesidad de fomentar una dinámica de agrupación flexible de los alumnos que, además, atiende a la atención a la diversidad del alumnado. Este conjunto de postulados psicopedagógicos canalizan la denominada Estrategia Didáctica Constructivista (EDC, en adelante).

### 3.2. Las Inteligencias Múltiples y las Competencias Básicas

A todas estas nociones de la EDC habría que incorporar la teoría de las inteligencias múltiples, acuñada y desarrollada por Howard Gardner (2004). Una teoría que propugna la existencia de ocho tipos de inteligencia en cada persona (lingüística, lógico-matemática, corporal y quinésica, visual y espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista). Esta teoría propugna el desarrollo personal en toda su dimensión, evitando concentrar el progreso de unas determinadas aptitudes en perjuicio de otras.

Esta teoría tiene especial relevancia en el desarrollo curricular donde, durante mucho tiempo, han prevalecido los contenidos conceptuales sobre los procedimentales y actitudinales. En este sentido, toman especial relevancia con el desarrollo de las competencias básicas, donde predomina el dominio de determinadas habilidades y destrezas propias de un área tanto como los conceptos adquiridos. De hecho, las habilidades sugieren la aplicación de los conceptos adquiridos.

Armstrong (2006) introduce una novena, la existencial, con el beneplácito del propio Gardner. Si bien, su apreciable aportación aborda el desarrollo de la teoría de las inteligencias en el aula, destacando el papel del docente para percibir las potencialidades individuales. Sin embargo, las propuestas didácticas presentadas y desarrolladas no apuntan hacia un proyecto interdisciplinar, como el presentado en este trabajo. Tal vez, sea un aspecto relevante a indagar, su pertinencia al marco de la EDC y su aportación a este tipo de proyectos.

En este sentido, todas estas premisas engranan el nivel de base como condicionante previo a la elaboración de este proyecto interdisciplinar. Es, precisamente, la combinación de estos postulados quienes confieren un enfoque constructivista a la práctica docente. Una práctica ajustada a un modelo de currículo integrado y un desarrollo metodológico propios para desarrollar tal interdisciplinariedad. De hecho, su rasgo dominante determinará, en último término, la organización de los elementos curriculares de las distintas disciplinas en torno al patrimonio, ofreciendo el elenco de competencias básicas a alcanzar.

#### **4. Aportaciones educativas de los proyectos sobre el patrimonio**

La elaboración de un proyecto interdisciplinar sobre el patrimonio exige unas condiciones metodológicas precisas en la práctica docente con el fin de alcanzar los objetivos planteados. Estos proyectos se esbozan sobre los escenarios naturales donde se consolidan las relaciones sociales. En unos escenarios que, dando origen a los pueblos y su historia, cristalizan los elementos y conjuntos artísticos que configuran los rasgos del patrimonio. En este patrimonio también se halla el legado literario, oral y escrito, que compone el acervo cultural de una sociedad.

##### **4.1. El proyecto como generador de aprendizajes**

En este sentido, los proyectos similares a los señalados más arriba, y otros que guarden determinadas características promueven la educación integral (García de la Vega, 2009). En este sentido, el proyecto ha de programarse desde la interdisciplinariedad, o al menos, desde un currículo integrado, según la definición de Beane (1998). De este modo, el diseño de un proyecto suscita retos individuales que arraigan en los intereses del alumnado, pero que exigen la intervención del grupo.

Esto permitirá adquirir un compromiso al realizar las actividades diseñadas y demandan una organización flexible de pequeños grupos de trabajo que afianzará la interrelación personal. El fomento de la autonomía y, por el contrario, la cooperación y la colaboración en la resolución de las tareas, promueve desarrollar habilidades y estrategias. En suma, origina aprendizajes significativos adecuados a las características personales de cada alumno, además de emprender actitudes de respeto y valor hacia los compañeros y hacia el patrimonio.

Por tanto, los proyectos didácticos resultan motivadores para generar conocimientos, al tiempo que conduce a elaborar una interpretación personal, generando actitudes y comportamientos sociales y éticos. El alumnado establece una relación directa con el objeto de estudio, esto es, el elemento del patrimonio. Por consiguiente, el alumno establece un vínculo, que responde tanto a las exigencias emocionales como funcionales. Esto es debido, a que dicho elemento generará un torrente de enlaces en los esquemas de conocimiento previos del alumno. Así, la funcionalidad del conocimiento, propugnada desde las teorías del desarrollo del aprendizaje significativo, en conexión con las estructuras cognoscitivas del alumno (Coll, 1997a).

##### **4.2. La intervención del docente en el proyecto**

El grado de intervención del docente en el proyecto se puede fijar diversos niveles, dependiendo la situación (enfoque del proyecto, estrategias, dinámica del grupo y mediación de conflictos). En todo caso, Bennett (1979) propugna un docente sensible e imaginativo que alcance a estimular a todas las personalidades de alumnos, en línea con Armstrong (2006) para atender todas las personas, su carácter y su tipo de inteligencia. El docente debiera estimular el razonamiento y los debates en cada grupo, siempre desde una perspectiva holística de la educación.

Asimismo, debiera establecer una relación que resida en la confianza con el alumno, a la vez que reafirme su seguridad y autonomía en el momento de establecer sus hipótesis de trabajo y de alcanzar unas conclusiones. Esto es, suscitando la participación de todos desde el respeto mutuo y el consenso de las decisiones grupales, por medio de la empatía de todos. En un anterior trabajo, mencionado más arriba, (García de la Vega, 2004) se atribuía a la Geografía “el cultivo de hábitos de conducta social responsable hacia nuestro entorno, pues nuestra

ciencia, como las del resto del currículo ha de contribuir, desde su particular posición, a la educación integral del alumno”.

En este sentido, Rodríguez Lestegás (2002) refuerza la perspectiva crítica social de la Geografía que, desde el paradigma constructivista, supone una reconstrucción de las experiencias personales al interactuar con el medio social. Este mismo autor argumenta la importancia de llevar al aula cuestiones significativas y relevantes, propiciando la discusión y el debate. Justamente, O'Brien y Guiney (2003) abordan la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje, donde muchas veces existe una disparidad entre los propósitos docentes y el resultado elaborado por el alumno.

Estos autores insisten en que el docente interviene decisivamente en las condiciones socio-emocionales del alumno, y consideran que el docente debe atender las necesidades de aprendizaje que presentan los diversos grupos de la clase y, excepcionalmente, aquellas necesidades específicas de algunos de ellos.

En este mismo sentido, según Coll (1997b), la actividad mental constructiva del alumno debe proporcionar la elaboración de unos esquemas de conocimiento. En consecuencia, la orientación debe guiar hacia el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de los esquemas de conocimiento de cada uno de los alumnos. Su fin es afianzar y ampliar el andamio trabado de los esquemas mentales del alumno, por medio de la asociación y dependiendo de la funcionalidad de cada uno de ellos.

### **5. El proyecto interdisciplinar como estrategia integradora de elementos curriculares**

La interdisciplinariedad como rasgo de la Geografía puede ser utilizada en el diseño curricular sobre el patrimonio. Sin embargo, antes que nada, habrá que precisar qué tipo de carácter interdisciplinar tendrá el proyecto a desarrollar. Torres Santomé (2006) considera que “la interdisciplinariedad es un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas”.

A continuación, este autor expone uno de los posibles procesos de una intervención interdisciplinar: definir el problema, especificar estudios concretos, cotejar todas las aportaciones y evaluar su adecuación, relevancia y adaptabilidad. De modo que este proyecto estaría inscrito a la denominada “interdisciplinariedad restrictiva”. Según Torres (2006), “el campo de acción de cada materia se acota, exclusivamente, a un objetivo concreto de investigación y a un específico campo de aplicación”.

La funcionalidad de estos saberes, su aplicabilidad a un proyecto específico, nos conducen al concepto anglófono de interdisciplinariedad. Según Lenoir y Hasni (2004), este planteamiento se dirige hacia el “saber hacer”, esto es, consiste en la integración de saberes vinculada a una flexibilidad personal en un entorno social pluricultural. Esta perspectiva instrumental persigue, esencialmente, resolver respuestas a preguntas sociales. Un planteamiento metodológico que requiere una trabazón racional, reflexiva, crítica y conceptual sobre la actuación educativa a construir. Si bien, Lenoir (2007) en una aportación más reciente se refiere a esa interdisciplinariedad en la formación docente, en este caso, la aplicación se refiere al proyecto didáctico.

#### **5.1. El proyecto interdisciplinar sobre el patrimonio**

En un proyecto relacionado con el patrimonio existirían varios elementos curriculares vinculados a la Geografía. En primer lugar, en el proyecto se incorporarían los contenidos

conceptuales referidos al paisaje, tales como los elementos físicos y humanos. Todos ellos serían objeto de estudio en la medida que intervienen en el patrimonio natural. Asimismo, entre los contenidos procedimentales destacan las técnicas y habilidades geográficas, propias del trabajo de campo. Muchas de estas habilidades se han enumerado y descrito en un trabajo anterior sobre un proyecto relacionado con la valoración del entorno (García de la Vega, 2004).

También se consideran otras destrezas vinculadas a la elaboración de cartogramas y figuras y para el análisis e interpretación de gráficos y documentación cartográfica. Por último, se considerarían los contenidos actitudinales, paso final tras conocer el patrimonio, para la valoración del mismo. E incluso, si fuera preciso para el estudio patrimonial, la realización de una propuesta de protección.

Asimismo, habría un componente relacionado con las demás áreas implicadas en este proyecto interdisciplinar alcanzaría los contenidos de todas las áreas implicadas, de los tres tipos señalados. Estos contenidos formarían parte del diseño curricular integrado, donde la trabazón de los elementos curriculares perseguiría fomentar la autonomía del alumnado en la realización de las actividades y promover la interrelación entre el alumnado y, entre éste y el docente. En suma, se trataría de buscar objetivos que guarde una estrecha relación con el EDC.

Esta interrelación social resulta clave en la transmisión de estrategias propias y en la puesta en común de los conocimientos para alcanzar objetivos comunes. En suma, se fomentan situaciones de aprendizaje desde el objeto de estudio, desde la interacción entre el alumnado y con el docente. De hecho, el proyecto didáctico traspasa las barreras establecidas en las disciplinas para alcanzar los valores que se generan desde la elaboración y desarrollo del proyecto hasta la finalización de éste, así como el aprecio intrínseco por el patrimonio.

## 5.2. Los mitos en el patrimonio y su relevancia en un proyecto interdisciplinar

La incorporación de los mitos a la historia de la humanidad ha sido transformada a través de las sucesivas culturas que han ocupado un mismo espacio o, al menos, lo han disputado durante un tiempo. La escritura y la escultura han sido las artes que atestiguan estos mitos. *Ovidio* en la *Metamorfosis* describe todas las historias de la mitología latina.

El grupo escultórico de *Apolo y Dafne* expuesto en la *Galleria Borghese* de Roma, o bien, los mitos reproducidos en pintura por Velázquez en el *Museo del Prado* de Madrid, como son *Aracne* en *Las Hilanderas* y *Vulcano* en el cuadro de la *Fragua de Vulcano* representan algunos momentos determinados de las escenas descritas por *Ovidio*.

La propuesta interdisciplinar de un proyecto didáctico, cuya organización de los elementos curriculares sea a través de los elementos tangibles e intangibles del patrimonio, plantea como premisa previa un área instrumental. Esta área instrumental se refiere a las competencias vinculadas a la lengua, puesto que permite plantear una interrelación funcional sobre los elementos patrimoniales.

Si se persigue una EDC y una interdisciplinariedad, la lengua es la disciplina vertebradora del resto de los contenidos ligados al patrimonio. En este sentido, la vida del artista y su obra, la época histórica (socio-político y económico), así como otros aspectos relativos a la población, o bien, a determinadas cuestiones climáticas podrían enriquecer el proyecto. Todas ellas pueden ser cuestiones relevantes en el estudio del patrimonio.

En el caso de resaltar el área instrumental, es una propuesta didáctica descrita en un volumen dirigido por Nemirovsky (2009). En él se desplaza el objeto de estudio relativo al patrimonio, con el fin de dirigir toda la atención hacia la lectura y escritura en edades tempranas. Esta experiencia, ya consolidada, promueve el fomento de las habilidades lingüísticas desde la lectura y escritura de cuentos desde un enfoque constructivista.

La elaboración de los cuentos surge, desde la perspectiva infantil, al fijar la atención en determinados detalles, o bien, en la historia que se relata en el cuadro. Si bien, el objeto patrimonial queda relegado a un segundo plano curricular, su aportación al desarrollo del proyecto resulta ser nuclear. Por cuanto, intensifica la motivación intrínseca por el conocimiento desde la búsqueda de información sobre el relato del mito hasta todas aquellas peculiaridades en torno al cuadro (biografía del pintor, época del pintor y escena donde se localizan los personajes).

Por tanto, el mito proporciona elementos curriculares a las áreas instrumentales y, por supuesto, la implementación de determinadas actividades, como la creación de un cuento, fomenta la creatividad. Este trabajo, refuerza la hipótesis esgrimida por Egan (1998) sobre la supuesta linealidad de principios como “conocido-desconocido” y “concreto-abstracto”. En edades tempranas, los niños, lejos de definir estos términos, reconocen el umbral que los diferencia. De ahí, la pertinencia de los mismos en un relato tan asimilado por ellos, como el cuento, donde alcanzan a comprender determinados conceptos intangibles, pero evidentes, como “bueno y malo”.

En suma, el proyecto al establecer el objeto de estudio sobre el patrimonio puede generar una red de contenidos curriculares de distintas materias. O bien, las áreas instrumentales asimilan la organización de los contenidos del proyecto sobre un objetivo del patrimonio. Las actividades y tareas son diferentes, asumiendo total o parcialmente cierto grado de interdisciplinariedad, pero implementando el conocimiento del patrimonio. También, aunque más en un currículo más abierto, estos proyectos podría generarse desde las propuestas presentadas por los alumnos, aunque ajustadas al currículo.

## **6. Consideraciones finales**

El patrimonio no aparece explícito en el diseño curricular de ninguna materia específica. Este hecho promueve la elaboración de proyectos interdisciplinares, fomentando los aprendizajes significativos del alumnado. La organización de estos proyectos didácticos puede surgir del objeto de estudio perteneciente al patrimonio, o bien, utilizar un área instrumental para el mismo desarrollo curricular del proyecto.

La estrategia didáctica constructivista ha sido el planteamiento metodológico por los numerosos postulados que proporcionan al proyecto. El alumnado elabora unos aprendizajes significativos y por descubrimiento, como base misma del proyecto, junto a la interacción social para contrastar, elaborar y asimilar conceptos y estrategias, además de suscitar una actitud crítica y un compromiso con el patrimonio.

La funcionalidad de los aprendizajes, que promuevan los intereses del alumnado, así como potenciar la dinámica de trabajo colaborativo y cooperativo en pequeños grupos. La cooperación y la colaboración fomentan la autonomía y la solidaridad, así como la transmisión de estrategias, habilidades y hallazgos para resolver el reto propuesto, reforzando la autoconfianza y el compromiso en las tareas encomendadas.



La labor del docente reside en motivar hacia el planteamiento del proyecto, resolver los conflictos iniciales en la formación de los grupos y mantener un seguimiento, aunque sostenido, en la sombra sobre el trabajo del alumnado. En definitiva una participación hábil del docente, con una clara disposición a las peculiaridades personales y potenciando los talentos de cada alumno.

### **Agradecimientos**

A Esther Andrés por la revisión del texto y la traducción al inglés.

### **Bibliografía**

- Amstrong, Th. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*, Paidós, Barcelona, 279 pp.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 151 pp.
- Benito del Pozo, P. y López González, A. (2008). “Patrimonio industrial y nuevas perspectivas funcionales para las ciudades en reestructuración”, *Estudios Geográficos*, vol.69, nº 264, pp.23-50.
- Bruner, J. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid, 280 pp.
- Coll Salvador, C. (1997a). “Un marco psicológico para el currículum escolar”, en Coll Salvador, C. (comp.): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, Barcelona, pp. 153-175.
- Coll Salvador, C. (1997b). “La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar”, en Coll Salvador, C. (comp.): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, Barcelona, pp. 177-188
- Coll Salvador, C. (1998). “La teoría genética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula”, en Castorina, J. A. et al.: *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*, Paidós, México, pp. 15-52.
- Egan, K. (1998). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia y Morata, Madrid, 167 pp.
- Estepa, J.; Domínguez, C y Cuenca, J.M. (eds.) (2001). *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Huelva, Huelva.
- García de la Vega, A. (2004). “El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje”, *Didáctica Geográfica*, nº 6, 2ª época, pp. 79-95.
- García de la Vega, A. (2008). “Las claves metodológicas de un proyecto aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía”, *Boletim Goiano de Geografia*, nº 28, vol. 2, pp. 13-28.
- García de la Vega, A. (2009). “¿El conocimiento y la valoración del patrimonio natural y cultural fomentan la educación integral?”, *Actas X Congreso Internacional de Ciencias de la Educación*, Camagüey (Cuba), 3-6 noviembre.
- García de la Vega, A. (en prensa) “Dinámica natural en el geosistema kárstico de la Sierra de Pela y los aprovechamientos hidrológicos”,
- Gardner, H. (2004). *Estructuras de la mente*, Fondo de Cultura Económica, México, 4ª reimpresión, 448 pp. (1ª edición, 1987).
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Graó, Barcelona, 186 pp.
- Hoffman, B. T. (ed.) (2006), *Art and Cultural Heritage: Law, Policy and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 562 pp.
- Laureano, P. (1998), “Proper Uses of Natural Resources”, *Human Evolution*, vol. 13, nº 1, pp. 29-44.
- Lenoir, Y. (2007). “Hacia un enfoque interdisciplinario de la formación en la profesión docente”, *Foro Educativo*, nº 12, pp. 15-34.

- Lenoir, Y. y Hasni, A. (2004). "La interdisciplinariedad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 35, pp. 167-185.
- Lollino, G. y Audisio, Ch. (2006), "UNESCO World Heritage sites in Italy affected by geological problems, specifically landslide and flood hazard", *Landslides*, nº 3, pp. 311-321.
- Martín, E. y Solé, I. (2004). "El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación" en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza, Madrid, 2ª reimpresión, vol. 2, pp. 89-114 (1ª edición, 1990).
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Biblioteca Nueva, Madrid, 285 pp.
- Nemirovsky, M. E. (2009). (Coord.). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*, Graó, Barcelona, 218 pp.
- O'Brien, T. y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*, Alianza Editorial, Madrid, 211 pp.
- Prats, J. y Hernández, A. (1999). "Educación por la valoración y conservación del patrimonio", en VVAA. *Por una ciudad comprometida con la educación*, Ayuntamiento de Barcelona, pp. 108-124.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). "Propuestas para la didáctica del espacio urbano: un enfoque crítico y constructivista", en VV. AA.: *El constructivismo en la práctica*, Graó, Barcelona, pp. 91-102. (1ª edición, 2000).
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid, 273 pp. 5ª edición (1ª edición, 1994).
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, (2ª edición), 226 pp.