

# Educación y Patrimonio

## Una Estrategia de Enseñanza – Aprendizaje en el Inicio de la Educación Superior

Elena De Uña-Álvarez<sup>1</sup>  
Miguel Ángel Álvarez-Vázquez<sup>2</sup>

### Resumen

---

La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior plantea la necesidad de adoptar estrategias con un nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la educación patrimonial presenta un elevado potencial para el conocimiento y la interpretación de las interacciones naturaleza-sociedad. El reconocimiento y la valoración del patrimonio natural en el marco de la dinámica del territorio sustentan la programación y el desarrollo de una propuesta educativa para el primer año de los estudios universitarios. Centrada en los significados e intereses de las formas de erosión en los sistemas fluviales, la didáctica del patrimonio se presenta conectada a las competencias, los objetivos y los contenidos de una materia de Geografía Física que forma parte de una titulación de Grado (Geografía e Historia) en la Universidad de Vigo (Campus de Ourense, Galicia, España).

**Palabras-clave:** Patrimonio natural. Educación Superior. Sistemas fluviales. Formas erosivas.

### EDUCATION AND HERITAGE: A TEACHING-LEARNING STRATEGY IN THE FIRST YEAR OF HIGHER EDUCATION

### Abstract

---

The incorporation of the Spanish university to the European Higher Education Area raises the need for strategies with a new approach to teaching and learning. In this context, the heritage education has a high potential for knowledge and understanding of the nature-society interactions. Recognition and appreciation of the natural heritage, in the context of the dynamics of the territory, support the programming and the development of an educational proposal for the first year of university studies. Focusing on the meanings and interests of erosion sculpted forms in fluvial systems, the didactic of heritage is shown connected to the skills, objectives and contents of a Physical Geography subject, as part of a Bachelor Degree (Geography and History) at the University of Vigo (Campus of Ourense, Galicia, Spain).

**Keywords:** Natural heritage. Higher Education. Fluvial systems. Sculpted forms.

---

<sup>1</sup> Departamento de Historia, Arte y Geografía – Campus de Ourense, Universidad de Vigo, Galicia, España. [edeuna@uvigo.es](mailto:edeuna@uvigo.es)

<sup>2</sup> Departamento de Historia, Arte y Geografía. Campus de Ourense, Universidad de Vigo. IIM-CSIC Vigo, España. [mianalva@uvigo.es](mailto:mianalva@uvigo.es)

La educación superior conforma un ámbito especializado en la sociedad del conocimiento del siglo 21. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje están dirigidas hacia la adquisición de competencias y habilidades para procesar ideas, conceptos y experiencias, generando un conocimiento en continua transformación a lo largo de la vida. La educación superior europea se enfrenta desde hace más de una década a los retos de un cambio que requiere definir competencias, planificar estrategias docentes innovadoras, especificar los resultados de aprendizaje esperados y manejar tecnologías de la información y de la comunicación (EUROPEAN COUNCIL, 2006; EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2009, 2010). Este planteamiento trasciende sus fronteras, de manera que existe un consenso sobre las funciones del docente universitario (SALAZAR, 2006; REIG HERNÁNDEZ, 2010; CONDLIFFE; LEWIS, 2015; ALMOGUERA SALLENT, 2015) ligadas a su definición como un orientador que facilita la transferencia, la movilidad y la integración de un conjunto de saberes mediante secuencias de aprendizaje autónomas y colaborativas.

El enfoque de la enseñanza superior está centrado en la comunicación con el alumnado y su retroalimentación, con los objetivos de readaptar continuamente las condiciones, los medios utilizados o los problemas que deben afrontarse. El protagonista es el estudiante, esperando que relacione la información nueva con la que ya posee, a través de una dinámica multi-direccional. En este contexto, el patrimonio es un elemento de especial importancia. Sobre todo cuando las estrategias de enseñanza-aprendizaje ponen el énfasis en las interacciones de la naturaleza y la sociedad. De forma especial, el patrimonio cuenta con un elevado potencial educativo en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente. Al considerar entonces su interés científico, aparece integrado en un complejo de valores que emergen del contexto social, ligados a la evolución de un territorio.

Los objetivos de la estrategia de enseñanza-aprendizaje aquí presentada son reconocer, apreciar y evaluar el interés del patrimonio natural teniendo en cuenta los procesos territoriales que le afectan. El planteamiento y la contextua-

lización de la misma serán expuestos en primer lugar, procediendo seguidamente a comentar su implementación, desarrollo y evaluación. Por último, se abordará la valoración crítica con las posibles acciones de mejora en el futuro.

## Planteamiento

El espacio geográfico contiene las relaciones de elementos inseparables, objetos y acciones, conexiones entre lo objetivo y lo subjetivo (SANTOS, 2000; CLAVAL, 2002; ORTEGA CANTERO; GARCÍA ÁLVAREZ, 2010), donde el valor del territorio y su patrimonio depende de intereses que cambian a lo largo del tiempo (FERIA TORIBIO, 2012; CAPEL, 2014; UITERMARK, 2015). Al ser entendido el patrimonio natural como un componente de la interfaz naturaleza/sociedad, su dimensión epistemológica y su definición como bien patrimonial es abierta y va más allá de las catalogaciones normativas. En este sentido, la noción de bien patrimonial está fundamentada en un significado de bien común que enfatiza su interés y valor en el contexto de las comunidades humanas. Así, las dimensiones y el reconocimiento de los ámbitos que constituyen la noción de un bien patrimonial atienden no solo a su función de legado o herencia; incluyen, además de su valor intrínseco, los vínculos entre los bienes y las personas (BERTACCHINI, 2012; BOLLIER; HELFRICH, 2014) con significados de carácter sociocultural. Inciden en la misma perspectiva los estudios centrados específicamente en el binomio educación y patrimonio (ESTEPA; CUENCA, 2006; FONTAL MERILLAS, 2013; FONTAL MERILLAS; IBÁÑEZ ETXEBERRIA, 2015; FONTAL MERILLAS; GÓMEZ-REDONDO, 2016) aunque la definición asumida en España por los agentes institucionales es mucho más restrictiva (DOMINGO et al., 2013; FONTAL MERILLAS; GARCÍA CEBALLOS; IBÁÑEZ ETXEBERRIA, 2015).

Según el Observatorio del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (duración prevista 2013-2023) más del 50% de las investigaciones y actividades desarrolladas en España sobre este tema, durante la última década, tratan de contenidos curriculares en diversos niveles educativos mientras que las referidas a procesos de valoración y sensibilización apenas alcanzan el 5% del total. Este

trabajo está centrado precisamente en los dos últimos aspectos mencionados, a partir de la toma de conciencia sobre el complejo de valores que poseen los bienes patrimoniales, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de una materia del área de Geografía Física, durante el inicio de la educación superior.

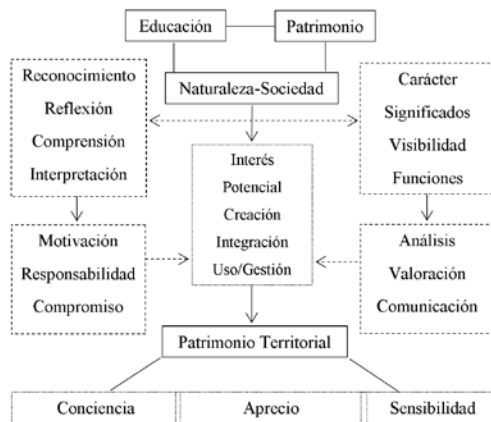
El conocimiento reflexivo, colaborativo, crítico y cívico (responsable, ético y favorecedor de la mejora social) que se demanda hoy a la educación superior otorga al docente un papel mediador en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. El planteamiento de una propuesta educativa basada en el interés del patrimonio incluye actividades autónomas, dirigidas y tuteladas, para favorecer la sinergia entre los ámbitos cognitivo y afectivo del proceso. Aunque las condiciones en que se desarrolla la práctica de la enseñanza pueden ser muy diversas, existen muchos aspectos favorables en la relación patrimonio-educación; entre ellos, destacan la elaboración y aplicación del conocimiento en situaciones reales o el fomento de la conciencia sobre el valor de los bienes y de la sensibilidad hacia ellos.

La orientación de la enseñanza hacia un aprendizaje significativo, donde prima el sentido del descubrimiento ligado a la experiencia, aparece ya en los estudios sobre educación a mediados del siglo 20 (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; CONTRERAS DOMINGO, 1990); sin embargo, el mundo contemporáneo incorpora una variable decisiva: las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Estos medios incrementan las posibilidades de acceso, codificación, tratamiento y transferencia de la información (MARTÍNEZ; PRENDES, 2004; ESTEVE, 2009; REDECKER et al., 2009; GALLEGO GIL; ALONSO GARCÍA; CACHEIRO GONZÁLEZ, 2011; NAVARIDAS NALDA, 2013) pero sus aplicaciones difieren según el modelo de comunicación empleado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (REGUERAL; VALOTTA, 2015). Para un docente orientador, en un modelo multi-direccional donde el estudiante es un sujeto activo, las TIC tienen una función interactiva. Docente y discente intercambian conceptos, ideas y experiencias, al tiempo que los estudiantes seleccionan, interiorizan y analizan la información. Asumiendo como punto de partida un modelo de enseñanza-aprendizaje donde prima la construcción del conocimiento por los sujetos implicados en el proceso, las competencias

digitales operan en sentido transversal con los saberes puestos en movimiento (saber, saber hacer, saber estar). Este modelo no es lineal, sino que representa un proceso educativo dirigido por la mediación del docente donde tienen lugar fases de retroalimentación y ajuste.

El aprendizaje será significativo siempre y cuando motive al estudiante para la reflexión sobre conceptos e ideas, la interpretación de los procesos a partir del diagnóstico y del debate, el análisis crítico de la condición del patrimonio y la preocupación por los procedimientos adecuados de comunicación de los resultados. Al tomar como eje del proceso los bienes patrimoniales, el enfoque didáctico debe contemplar tanto su estado actual como las previsiones de su futuro en el ámbito de la dinámica del territorio. Al conectar educación y patrimonio mediante un sistema relacional entre la dimensión cognitiva, sensorial y afectiva (CALAF, 2008; MARÍN CEPEDA, 2013; IBÁÑEZ ETXEBERRIA; FONTAL MERILLAS; CUENCA LÓPEZ, 2015; MOCIORA; KRUSE, 2016) favorecemos la toma de conciencia, el aprecio, la sensibilización y la responsabilidad respecto a las buenas prácticas para el uso/gestión de los bienes comunes (Figura 1). El diseño y la implementación de la propuesta didáctica requieren necesariamente trabajo de campo y están apoyados en la instrumentación de un entorno presencial y virtual.

Figura 1 – Planteamiento del aprendizaje significativo a través del patrimonio



Fuente: Elaboración propia.

## Contextualización

La materia *Fundamentos de Geografía Física* se imparte en el primer año del Grado en Geografía e Historia, con modalidad presencial y semipresencial. El Grado es una titulación del Campus de Ourense, perteneciente a la Universidad de Vigo, localizado en el territorio de Galicia interior (Noroeste de España) y vinculado estrechamente a la presencia del río Miño. La materia consta de seis créditos ECTS (50 horas presenciales), siendo cursada durante el primer cuatrimestre (septiembre/enero) del año académico. En el curso 2015-2016, la edad del alumnado presencial (33 estudiantes) osciló entre 17 y 26 años. El porcentaje de mujeres (58%) fue ligeramente superior al de los hombres. La planificación de la materia integra una serie de actividades introductorias, sesiones teóricas, seminarios y sesiones prácticas, junto con la asistencia a diversos eventos docentes (conferencias, talleres) o científico-divulgativos (jornadas, congresos). En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación didáctica está definida por los ejes de las competencias que sustentan su programación (Figura 2).

Una parte importante de las sesiones prácticas (10 horas) tiene lugar en el entorno próximo del Campus. El área objeto de estudio para este fin fue delimitada en el contacto río-ciudad, alrededor de un tramo del río Miño a su paso por la ciudad de Ourense (longitud de 5 km). La configuración general del relieve es la de un valle abierto siguiendo la estructura tectónica (la *Fosa de Ourense*), intensamente afectado por los procesos de urbanización y de acondicionamiento hídrico (Figura 3). Los equipamientos e infraestructuras (viviendas, embalses, puentes, carreteras, senderos fluviales) han alterado la dinámica natural del cauce y sus riberas. El tramo fluvial se encuentra en una Área con Riesgo Potencial Significativo de Inundación (CONFEDERACIÓN..., 2016).

Figura 2 – Contexto de la materia. Ejes de las competencias



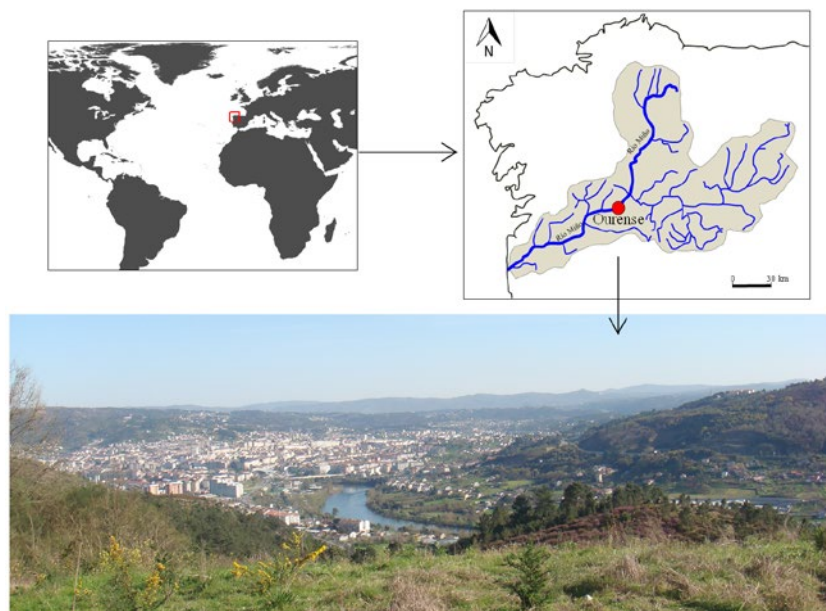
Fuente: Elaboración propia

El foco de la estrategia educativa son los bienes del patrimonio natural (las formas erosivas fluviales), asociados a otros bienes de interés cultural, histórico, recreativo y didáctico. El río Miño es un cauce sobre roca (granitos y granodioritas) donde existe gran diversidad de formas esculpidas por la acción fluvial (marmitas, surcos, canales secundarios) (RICHARDSON; CARLING, 2005). Estos bienes geomorfológicos, legado y memoria de la evolución de la red de drenaje, apenas son percibidos por la población local o los visitantes, puesto que la promoción del sitio está centrada en los usos recreativos de sus aguas termales. A lo largo del tramo existen piscinas al aire libre y establecimientos termales muy populares. La ciudad de Ourense, que cuenta con 106.231 habitantes (INSTITUTO..., 2016), forma parte desde 2010 de la Ruta Cultural Europea del Patrimonio y las Ciudades Termales.

Fomentar las acciones de reconocimiento, interpretación y toma de conciencia de los procesos y formas de la erosión fluvial es primordial para promover el conocimiento, protección, puesta en valor y uso/gestión sostenible del patrimonio natural, sin menoscabo de la función lúdica de este espacio. La estrategia desarrollada está conectada específicamente al segundo bloque de

contenidos de la materia: Dinámica y función de los sistemas naturales, aunque también desenvuelve competencias generales del primer año del Grado y competencias transversales de la titulación.

Figura 3 – Contexto territorial. Panorámica del tramo fluvial desde el Oeste



Fuente: Elaboración propia (mapa base SITGA, Xunta de Galicia).

## Programación y desarrollo

El diagnóstico del estado actual del territorio y la guía-protocolo de actividad son los pilares del diseño de la estrategia. La secuencia temporal comprendió todo el cuatrimestre, desde el mes de septiembre hasta el mes de diciembre. En la Universidad de Vigo (Galicia, España) la docencia se gestiona mediante la plataforma *Tema* (interfaz Moodle). De acuerdo con el planteamiento de la estrategia, la comunicación docente-discente en esta plataforma fue síncrona, asíncrona y multi-direccional mediante el correo electrónico, el foro de dudas, el foro de debate y la incorporación-revisión de archivos o



materiales. Al mismo tiempo, las sesiones de aula, seminarios, tutorías (individuales y en grupo) y las salidas de campo han favorecido la comunicación personal y grupal.

El protocolo de actividad, explicado al comienzo del curso durante las sesiones introductorias de la materia, incluyó las orientaciones acerca del planteamiento, programación y secuencias temporales, aportando una serie de ejemplos (Figura 4) para llevar a cabo el trabajo requerido sobre los siguientes nodos estratégicos:

- Intercambio de percepciones, conceptos e ideas sobre el interés del patrimonio (origen, evolución y significado de las formas de erosión fluvial).
- Reflexión y debate sobre la condición de estos bienes en el contexto del territorio, reflejo de las trayectorias de las modalidades de uso/gestión a lo largo del tiempo.
- Creación de una galería de imágenes significativas tanto de los bienes geomorfológicos foco del análisis como de su asociación con otros bienes (naturales, históricos o culturales).
- Elaboración de un análisis crítico frente a los retos de la sostenibilidad, trabajando a partir del conocimiento generado, la percepción propia y la de los usuarios del área de estudio (residentes o visitantes en la ciudad).
- Síntesis y trabajo con herramientas básicas de comunicación pública (realización de un póster).

Figura 4 – Ejemplo de presentación para la galería de imágenes (trabajo individual)

**Marmita fluvial**



25/08/2015, 17:23      Coordenadas geográficas 42°20'48''N 07°55'07''W

Forma generada por la erosión fluvial de la roca granítica, en el sector de Outariz (río Miño, ciudad de Ourense). La red de diaclasas controla la configuración morfológica. Importancia de la colonización vegetal. Las subdivisiones de la escala representan 10 cm.

Fuente: Elaboración propia (guía de trabajo).

La estrategia de enseñanza-aprendizaje fue organizada en cuatro fases (Figura 5). Comenzó con la explicación del protocolo, introduciendo los conceptos e ideas de referencia en el marco de la dinámica de los sistemas fluviales sobre roca, y la realización de trabajo de campo en el área de estudio. Mediante un itinerario circular al tramo fluvial tuvo lugar la observación, el reconocimiento, la caracterización y la toma de registros e imágenes de las formas erosivas en el contexto del patrimonio territorial, utilizando aplicaciones GPS para consulta de coordenadas de localización.

A lo largo de las jornadas de trabajo de campo los estudiantes también realizaron una encuesta a los usuarios presentes en el área, con la finalidad de prospectar el grado de percepción social de los bienes, que aportó la información sobre el perfil de los encuestados (edad, sexo, ocupación, residente o visitante) y la opinión derivada de las respuestas a las siguientes preguntas abiertas:

¿Cuáles son para usted las principales actividades económicas de la ciudad en este momento?

¿Podría nombrar tres o cuatro rasgos que definan hoy este tramo urbano del río?

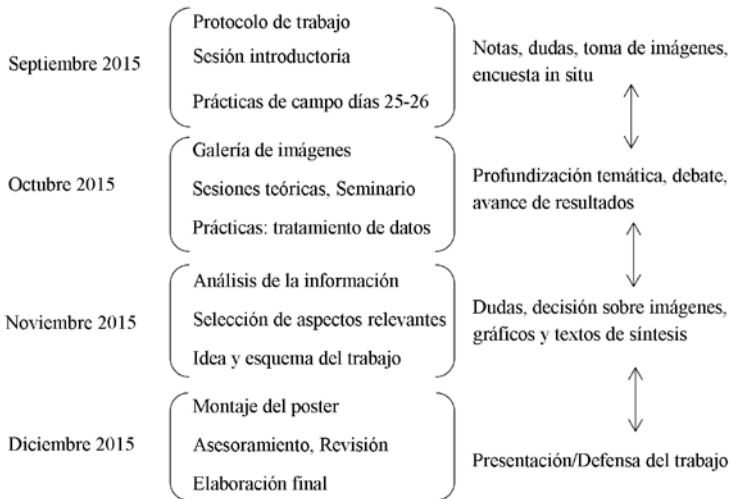
En su opinión ¿Qué ventajas presenta? ...y ¿Qué inconvenientes?

¿Cuáles son para usted los principales recursos en este tramo?

¿Cómo ve el futuro de este territorio?

Durante la segunda fase fueron incorporadas a la plataforma virtual, por cada alumno/a las cinco fotografías que consideraron con mayor potencial ilustrativo y explicativo respecto a los bienes del patrimonio natural. En cada una de ellas debía figurar un título, fecha y hora de la toma, las coordenadas geográficas, la escala y un breve texto interpretativo (máximo cinco líneas) sobre el interés de los elementos presentes así como su estado actual.

Figura 5 – Temporalización y fases de desarrollo



Fuente: Elaboración propia.

Las sesiones teórico-prácticas de profundización acerca del tema tratado (sistemas fluviales, riesgos e intervención humana) constituyeron el marco del inicio del análisis y representación de la información, desarrollado durante la tercera fase. A través del avance tutelado de la actividad fueron orientados los

procesos de organización y selección de contenidos del trabajo final en formato póster (elaborado por grupos de dos personas), dirigidos hacia la presentación y defensa de los resultados durante la cuarta fase. Para la comunicación en formato póster fue requerido un título común (*Formas de erosión fluvial en el entorno termal de Ourense: Situación y valoración*) y una estructura general en tres bloques (introducción, diagnóstico, valoración).

Los criterios de evaluación (Cuadro 1) fueron establecidos a partir de las orientaciones de Guàrdia, Sangrà y Maina (2009) y de Escalona Orcao y Loscertales Palomar (2009). Su definición está basada en la valoración de los resultados de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 1 – Criterios de evaluación del aprendizaje\*

Entorno virtual	Intervenciones en el foro de debate Aportaciones a la galería de imágenes en el tiempo determinado Ajuste de las aportaciones al formato requerido Interacción con las revisiones a través del foro de dudas
Trabajo de campo	Asistencia a las sesiones programadas Participación activa, atención e interés durante las jornadas Registro de notas de campo y toma de imágenes Realización de la encuesta a los usuarios del área
Trabajo en Aula	Seguimiento de sesiones prácticas (análisis y representación de datos) Asistencia y participación en las tutorías de grupo (asesoramiento) Presentación de los avances en la elaboración del trabajo final
Presentación final	Realización en el plazo establecido Organización de los contenidos de texto, imagen y gráficos Dominio de terminología general y específica Creación de material adicional Claridad y fluidez en la defensa oral

\*En cada criterio, la evaluación utiliza una escala de 1 (deficiente) a 5 (excelente).

Fuente: Elaboración basada en Guàrdia, Sangrà y Maina (2009);  
Escalona Orcao y Loscertales Palomar (2009)

El primer grupo de criterios está relacionado con la participación en el entorno virtual, es decir, en la comunicación vía foro y la contribución individual a la galería de imágenes. El segundo grupo de criterios incide en la actividad de campo, considerando la asistencia, la participación y la realización de las tareas programadas. Respecto al tercer grupo de criterios la evaluación se centró en el

seguimiento de las sesiones teórico-prácticas, las tutorías de grupo y el avance en la elaboración del análisis, diagnóstico y razonamiento crítico de la situación (nivel individual y en grupo). En el cuarto grupo de criterios se contempló la evaluación de la presentación/defensa del trabajo (Figura 6).

Figura 6 – Trabajo de campo (a) y presentación del trabajo final (b)



Fuente: Elaboración propia (fases de desarrollo y evaluación).

El peso de la evaluación obtenida por los grupos de criterios fue del 30% en la calificación total de la materia. Cumplimentó la secuencia de actividad en su totalidad el 90% del alumnado presencial. En la presentación y defensa del trabajo final el 9% del mismo alcanzó una calificación excelente mientras que el 25% obtuvo una calificación baja-media, siendo alta para más del 60% de los estudiantes. Para los estudiantes que no pudieron participar en el trabajo

de campo, por motivos justificados (6%), fue ofertada una actividad alternativa de elaboración de una visita virtual en el área de estudio (con la realización demorada de las encuestas in situ).

## Valoración y Consideraciones finales

La educación es un proceso de ayuda y comunicación que favorece el desarrollo personal mediante un conjunto de procedimientos que apuntan hacia la transformación de las personas (MOORE, 1983; ORGANIZACIÓN..., 1998; MARQUÈS GRAELLS, 2011). El diseño y la implementación de la estrategia facilitaron el aprendizaje autónomo y colaborativo. Docente y discentes intervinieron en la generación y la aplicación de conocimientos, ensayando el uso de técnicas básicas de trabajo de campo, con el manejo de información cualitativa y cuantitativa. Este proceso contribuyó al desarrollo de las competencias específicas de la materia, conectadas a las competencias transversales de la titulación (capacidad de análisis y síntesis, de razonamiento crítico, sensibilidad frente a temas ambientales). La estrategia resultó apropiada para su aplicación en el contexto definido.

Al mismo tiempo integró, por lo que respecta a los contenidos, la dinámica de los fenómenos naturales y de la intervención humana al mantener en foco didáctico en cuestiones teórico-metodológicas que permiten abordar la comprensión del territorio desde una perspectiva holista. Este carácter, indispensable en el contexto de la educación geográfica (LE HERON; BAKER; McEWEN, 2006; MARRÓN GAITE; ROSADO LLAMAS; RUEDA PARRAS, 2008; SEBASTIÁ ALCARAZ; TONDA MOLLOR, 2016) favorece la interpretación del patrimonio en el marco del territorio, de manera particular en el caso del alumnado que procede de diversos itinerarios de la enseñanza secundaria.

El planteamiento de la investigación-acción a través de la educación patrimonial permite considerar múltiples fenómenos del medio natural relacionados con los sistemas geomorfológicos y los sistemas humanos. Introduce una interpretación, análisis y debate crítico de las interacciones ambiente-sociedad.

Fundamenta una vía de entrada al tema de la génesis y la evolución de las formas de modelado en los sistemas naturales, de mayor complejidad, en cursos posteriores.

Sin embargo, la planificación institucional de las Pruebas de Acceso a la Universidad provoca la incorporación tardía de algunos estudiantes. Esta circunstancia demora la matrícula en la universidad para los que optan a la segunda convocatoria de acceso (septiembre) y representa un factor limitante para el desarrollo del trabajo colaborativo. Al comenzar el curso al menos cuatro semanas después de su inicio oficial el primer día de septiembre (situación que afectó a 5 estudiantes en el año 2015-2016) es necesario arbitrar un conjunto de opciones alternativas como acciones de mejora.

Para el docente, además, el desarrollo del proceso supone una dedicación horaria larga y un esfuerzo constante que hacen difícil implementar la estrategia en grupos grandes. Una posible vía de mejora en las circunstancias expuestas consistirá en la diversificación y adecuación de las herramientas Web utilizadas, que permitirán mayor autonomía para los docentes y los discentes.

## Referencias

- ALMOGUERA SALLEN, P. La docencia de la Geografía en la universidad española. Revisión crítica de tareas y postulados. *Espacio y Tiempo*, n. 29, p. 9-24, 2015.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicología educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BERTACCHINI, E. E. *Cultural Commons: A New Perspective on the Production and Evolution of Cultures*. Chentelham: Edward Elgar Publishing, 2012.
- BOLLIER, D.; HELFRICH, S. *The Wealth of the Commons: A World Beyond Market and State*. Amherst: Levellers Press, 2014.
- CALAF, R. Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos. *Aula Historia Social*, n. 21, p. 95-96, 2008.
- CAPEL, H. *El patrimonio: la construcción del pasado y del futuro*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2014.
- CLAVAL, P. El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, v. 34, p. 21-39, 2002.

CONFEDERACIÓN HIDROGRÁFICA MIÑO-SIL. *Plan Hidrológico 2016-2020, Parte española de la Demarcación Hidrográfica del Miño-Sil*. Gobierno de España: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente. 2016. Disponível em: <<http://www.chminosil.es/es/chms/planificacionhidrologica/plan-hidrologico-2015-2021-vigente-rd-1-2016>>. Acesso em: 18 maio 2016.

CONDLIFFE, E.; LEWIS, H. *What Is College For? The Public Purpose of Higher Education*. New York: Teachers College Press, 2015.

CONTRERAS DOMINGO, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria, 1990.

DOMINGO, M. et al. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.

ESCALONA ORCAO, A. I.; LOSCERTALES PALOMAR, B. *Pautas y materiales para la renovación metodológica de la docencia universitaria*. 2009. Disponível em: <[http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/proyectos\\_01.php](http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/proyectos_01.php)>. Acesso em: 16 maio 2016.

ESTEPA, J.; CUENCA, J. M. La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In: CALAF, R.; FONTAL, O. (Eds.) *Miradas al patrimonio*. Oviedo: Trea, 2006. p. 51-71.

ESTEVE, F. Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, n. 5, p. 59-68, 2009.

EUROPEAN COUNCIL. *Delivering on the Modernization Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. Brussels: COM 208. 10 maio 2006. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:n:PDF>>. Acesso em: 3 maio 2016.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (AHEA). *El Proceso de Bolonia 2020-El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior. Lovaina, 28-29 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ehea.info/>>. Acesso em: 3 maio 2016.

\_\_\_\_\_. *Budapest-Viena Declaration on the European Higher Education Area*. Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior. 11-12 mar, 2010. Disponible en: <<http://www.ehea.info/>>. Acesso em: 3 maio 2016.

FERIA TORIBIO, J. M. *Territorial Heritage and Development*. London: Taylor, 2012.

FONTAL MERILLAS, O. (Coord.). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, 2013.

FONTAL MERILLAS, O.; IBANÑEZ ETXEBERRIA, A. Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, v. 33, n. 1, p. 15-32, 2015.



FONTAL MERILLAS, O.; GÓMEZ-REDONDO, C. Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, v. 47, n. 1, p. 65-90. 2016.

FONTAL MERILLAS, O.; GARCÍA CEBALLOS, S.; IBAÑEZ ETXEBERRIA, A. (Coords.). *Educación y patrimonio: Visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea, 2015.

GALLEGO GIL, D.; ALONSO GARCÍA, C.; CACHEIRO GONZÁLEZ, M. L. (Coords.). *Educación, Sociedad y Tecnología*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2011.

GOBIERNO DE ESPAÑA. *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Instituto del Patrimonio Cultural de España. Disponível em: <<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>>. Acesso em: 16 maio 2016.

GUÀRDIA, L.; SANGRÀ, A.; MAINA, M. Case method in VTLE: an effective tool for improving learning design. *ASF-Series on Distance Education*, p. 191-209, 2009.

IBAÑEZ ETXEBERRIA, A.; FONTAL MERILLAS, O.; CUENCA LÓPEZ, J. M. Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, v. 33, n. 1, p. 11-14, 2015.

INSTITUTO GALEGO DE ESTATÍSTICA. IGE. Estatísticas de Galicia. 2016. Disponível em: <<http://www.ige.eu>>. Acesso em: 2 maio 2016.

LE HERON, R.; BAKER, R.; McEWEN, L. Co-learning: Re-linking Research and Teaching in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 30, n. 1, p. 77-87. 2006.

MARÍN CEPEDA, S. Una investigación para abordar nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso, Revista de Educación*, v. 36, p. 217-224, 2013.

MARQUÈS GRAELLS, P. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Atualizado em: 7/2011. Disponível em: <<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20875810/personal/actodid3.htm>>. Acesso em: 11 maio 2016.

MARRÓN GAITE, M. J.; ROSADO LLAMAS, M. D.; RUEDA PARRAS, C. (Eds.). *Enseñar Geografía: La cultura geográfica en la era de la globalización*. Asociación de Geógrafos Españoles: Grupo de Didáctica de la Geografía, 2008.

MARTÍNEZ, F.; PRENDES, M. P. (Coords.). *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson Prentice, 2004.

MOCIORA, E.; KRUSE, M. Educational values and services of ecosystems and landscapes: An overview. *Ecological Indicators*, v. 60, p. 137-151, 2016.

MOORE, T. W. *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

NAVARIDAS NALDA, R. S. (Coord.). *Procesos y contextos educativos*. Nuevas perspectivas sobre la práctica docente. Logroño: Genuve Ediciones, 2013.

OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA. Oepe. *Análisis integral del estado de la educación patrimonial en España*. Universidad de Valladolid, Campus Miguel Delibes. Disponible em: <<http://www5.uva.es/oepe/externa.php>>. Acceso em: 16 maio 2016.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Unesco. *World Education Report. Teachers and Teaching in a Changing World*. Paris: Unesco Publishing, 1998. Disponible em: <<http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer98.PDF>>. Acceso em: 20 maio 2016.

ORTEGA CANTERO, N.; GARCÍA ÁLVAREZ, J. (Eds.). *Lenguajes y visiones del paisaje y del territorio*. Madrid: UAM, 2010.

REDECKER, C. et al. *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. European Commission: Joint Research Centre, Final Report EUR 24103, 2009. Disponible em: <<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf>>.

REGUERAL, F.; VALOTTA, M. E. Las TIC en la Universidad: repensando nuestras prácticas docentes. *Puertas Abiertas*, n. 11, 2015. Disponible em: <<http://www.puerta-sabiertas.fahce.unlp.edu.ar>>.

REIG HERNÁNDEZ, D. El futuro de la educación superior, algunas claves. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, v. 3, n. 2, p. 98-11, 2010.

RICHARDSON, K.; CARLING, P. *A typology of sculpted forms in open bedrock channels*. Geological Society of America: Special Paper 392, 2005.

SALAZAR, S. F. Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, v. 30, n. 1, p. 31-49, 2006.

SANTOS, M. *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Ariel Geografía, 2000.

SEBASTIÁ ALCARAZ, R.; TONDA MOLLOR, M. J. *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*. Alicante: Asociación de Geógrafos Españoles; Grupo de Didáctica de la Geografía; Universidad de Alicante, 2016.

UITERMARK, J. The particularities of territory. *Territory, Politics, Governance*, v. 3, n. 1, p. 1-6, 2015.

UNIVERSIDADE DE VIGO. *Grado en Geografía e Historia*. Programas de la Titulación. Año académico 2015-2016. Disponible em: <<http://historia.uvigo.es/gl/>>.

\_\_\_\_\_. *Portal de teledocencia*. Curso: Fundamentos de Geografía Física. Curso 2015-2016. Disponible em: <[http://cursos.faitic.uvigo.es/moodle2\\_1516/course/view.php?id=14](http://cursos.faitic.uvigo.es/moodle2_1516/course/view.php?id=14)>.

Recebido em: 24/5/2016

Aceito em: 13/8/2016