



Reconocimiento por su aporte a la vinculación docencia-investigación
Premio de Investigación Educativa UPEL: Mejor Trabajo de Investigación 2018

APORTES DEL TRABAJO DE CAMPO A LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES GEOGRÁFICOS: UNA TEORIZACIÓN FENOMENOLÓGICA A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS-VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

Franklin Núñez-Ravelo*

franklingeove@hotmail.com
orcid.org/0000-0001-5501-3085

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas**

Recibido: 07/07/2018

Aprobado: 26/09/2018

RESUMEN

La premisa teleológica fue develar los aportes del trabajo de campo para el proceso de construcción de saberes en los estudiantes del profesorado de Geografía e Historia. De allí que se enmarcó, metodológicamente, en el paradigma socioconstructivista, desde el enfoque fenomenológico y diseño emergente, considerando las experiencias-vivencias reportadas por doce informantes. Entre las categorías se reconocen: a) la relevancia de lo local; b) la geografía como ciencia del bienestar; y c) el empoderamiento ambiental. Como elementos teóricos emergió que lo ontológico, ubica al estudiante en una realidad transcompleja; en lo epistemológico, el conocimiento surge de la construcción fundamentado en procesos de observación, análisis, comprensión, interpretación y consenso; en lo axiológico se pone de relevancia el respeto hacia el otro; en lo metodológico se promueve el uso de múltiples métodos y procedimientos y, en cuanto a lo teleológico constituye una estrategia efectiva de aproximación a la dinámica espacial.

Palabras clave: trabajo de campo; construcción de saberes; experiencias-vivencias; estudiantes.

***Franklin Núñez Ravelo.** Profesor Asociado a Dedicación Exclusiva. Profesor en Geografía e Historia. Magister en Geografía Física y Doctor en Educación Ambiental. **Universidad de Adscripción:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

CONTRIBUTIONS OF FIELD TRIP TO THE CONSTRUCTION OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE: A PHENOMENOLOGICAL THEORIZATON FROM THE STUDENTS EXPERIENCES

ABSTRACT

The teleological premise was to reveal the contributions of field trip to the knowledge building process of the geography and history teaching students. Hence, it was framed, methodologically, in the socioconstructivist paradigm, from the phenomenological approach and emergent design, considering the experiences reported by twelve informants. Among the categories are recognized: a) the relevance of the local place; b) geography as a welfare science; and c) environmental empowerment. As theoretical elements, emerged that the ontological places the student in a transcomplex reality; in the epistemological, knowledge arises from the construction based on processes of observation, analysis, understanding, interpretation and consensus; in the axiological, respect for the other is relevant; methodologically, the use of multiple methods and procedures is promoted and, as far as the teleological is concerned, it constitutes an effective approach to spatial dynamics.

Keywords: field work; knowledge construction; experiences; students.

Introducción

A mediados del siglo XX, Sauer (1956), en su obra titulada “*La educación de un Geógrafo*”, advertía que en su proceso formativo “debería prestar atención a la historia del pensamiento geográfico, a las ideas que han modulado y orientado la investigación geográfica y a los medios intelectuales circundantes en los que ha vivido la geografía en diferentes épocas y lugares”. Hoy es completamente válido reflexionar sobre el referido precepto en el contexto de la formación de quien pretende enseñar geografía, ya que al igual que Freire (2004), entendemos que nadie puede enseñar lo que no sabe, por lo que nuestros estudiantes tienen una doble responsabilidad: aprender geografía y aprehender sobre su enseñanza.

El logro eficiente de ambos asuntos por parte de nuestros estudiantes-docentes depende, en buena medida, de dos factores: la disposición y/o necesidades de quienes aprenden y el currículo, incluyendo en este las estrategias que se implementen durante su administración. De todo ello, son las estrategias asumidas un elemento fundamental que puede detonar procesos exitosos o hacer fracasar cualquier intento por contribuir con la formación de calidad de los docentes venezolanos. Sobre este último aspecto, destacamos algunas de las contradicciones en la práctica pedagógica vinculada con el currículo. En efecto, tal como lo plantea Díaz Quero (2006):

en nuestras instituciones educativas coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores. Lo que indica

que es una cosa es la que nos dice el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la que aprenden los alumnos. (p. 91)

A propósito de lo referido, existen investigaciones que señalan el papel del docente, como elemento clave de la transformación educativa, por ser el actor fundamental en la conducción de la renovación de los modelos de enseñanza (Aristimuño, 2005; Fullan, 2002; Gutiérrez, 2005; Moliner, Fernández y Sales, 2005; Vaillant, 2005).

Siendo así, creemos que es imperante la formación de un docente, cuyo perfil general lo ubica en la vanguardia del proceso de transformación social. Sobre este asunto, existen muchos modelos que contribuyen con lineamientos orientadores para la construcción del perfil del docente del siglo XXI, a tal efecto parece interesante la propuesta de Perrenoud (2007), quien sugiere la promoción de 10 competencias básicas: a) organizar y animar situaciones de aprendizaje, b) gestionar la progresión de los aprendizajes, c) diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, d) involucrar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo, e) trabajar en equipo, f) participar en la gestión de la escuela, g) informar e involucrar a los padres de familia, h) utilizar nuevas tecnologías, i) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y, j) organizar su propia formación continua.

En este sentido, resulta necesario reflexionar sobre la eficiencia de las estrategias didácticas que se emplean en las distintas áreas del conocimiento, a la luz de su correspondencia con los fines de la educación y, en consecuencia, con la adquisición e internalización de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Bajo esta premisa, Cañizales (2004) propone que el docente, a fin de cumplir con su misión, debe reflexionar sobre cómo llevar a cabo y controlar cualquier estrategia didáctica, lo que supone planificar, supervisar y controlar su ejecución, siempre poniendo énfasis en el desarrollo de los procesos cognoscitivos y afectivos del estudiante, como también en la participación activa que deben tener estos en la construcción de su propio aprendizaje.

En este orden de ideas, Escamilla de los Santos (2000) advirtió que si el profesor no es consciente de los postulados de las teorías educativas que aplica puede incursionar en el uso de estrategias de aprendizaje derivadas de teorías contradictorias, afectando no solo la posibilidad de éxito de la estrategia implementada sino, además, el propio aprendizaje.

El mundo no solo en su acepción planetaria, sino incluso personal, se percibe cada vez más complejo, demandando de los espacios universitarios investigativos un abordaje transdisciplinario de las situaciones contextuales específicas, aunado al hecho de exigirnos la formación de docentes con competencias que les permitan ser copartícipes en las comunidades en dónde les corresponda desempeñarse, con acciones que contribuyan a revertir las situaciones problemáticas, propiciar su transformación y promover el bienestar social y la calidad de vida.

Con este panorama, se hace oportuno revisar las estrategias que han contribuido con el desarrollo del conocimiento, específicamente en geografía, y someterlas al escrutinio de las demandas actuales, así como con el avance de la ciencia, la tecnología y los principios que rigen el asunto ambiental.

En efecto, el investigador de los tiempos actuales, en los que la humanidad, a distintas escalas, experimenta profundas calamidades, está obligado a reflexionar sobre la propia praxis y la eficiencia de sus aportes: ¿qué aprenden verdaderamente nuestros estudiantes?, ¿en qué estamos contribuyendo con la sociedad?, ¿somos garantes de la formación de profesionales de la enseñanza con mística profesional y sensibilidad social? Estas preguntas nos comprometen no solo a encontrarles respuestas sino, además, a emprender acciones que nos permitan tributar en soluciones a las demandas sociales que es, en definitiva, nuestra más noble misión.

Desde estas perspectivas, se asumió como intención teleológica de la investigación: descubrir cuáles son los aportes esenciales del trabajo de campo para la construcción de los saberes geográficos de los estudiantes del profesorado de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas.

Basamento teórico

En el proceso de construcción de saberes, resulta de interés considerar lo referido por Vásquez (2011), quien advirtió que:

la enseñanza universitaria, con sus contenidos programáticos debe tomar en cuenta la complejidad de la realidad en su totalidad, (ya que en una situación convergen varios aspectos del entorno) adaptándose a su constante movimiento y cambios vertiginosos, de este modo los conocimientos creados en los participantes serán complejos como la realidad misma, siendo estos en consecuencia capaces de abordarlos acertadamente, de manera crítica y reflexiva. (p. 88)

Esta noción vinculada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, surge aproximadamente en la segunda mitad del siglo XX, cuando a partir de los aportes del constructivismo, comienza a esbozarse una reconceptualización de la participación de los estudiantes, como protagonistas fundamentales del evento educativo.

Siendo así, entendemos que “cualquier evento educativo es, (...) una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, 2000, pp. 39-40), por lo que atendiendo a lo referido por Novak (citado en Moreira, *ob. cit.*), el conocimiento humano es construido y el aprendizaje significativo subyace a esa construcción. Para Freire (2004) resulta fundamental que, incluso, en el proceso mismo de formación docente:

quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. (p. 24)

En efecto, durante el proceso de construcción de saberes, “no se trata de enseñar preceptos en forma de códigos rígidos que pueden caer en un adoctrinamiento, sino de hacer de la escuela un modelo de práctica democrática” (Delors, 1996, p. 65), lo que supone dejar a un lado las prácticas pedagógicas que se sustentan en una participación pasiva de los estudiantes, para reconocerlos como protagonistas fundamentales del hecho educativo y, en consecuencia, orientarles en el proceso vivencial de descubrir y sistematizar los conocimientos. Sobre el producto de la construcción, existen discrepancias incluso dentro de los enfoques asociados al constructivismo:

aunque todas (...) insisten en que construir es crear algo nuevo, mientras que para los constructivismos cognitivos de corte piagetiano el acento está situado en las estructuras generales del conocimiento y se encuentra ligado a categorías universales, para los vehiculados por el procesamiento de la información podemos observar que se centran, o bien en los cambios de reglas y en el procesamiento estratégico (modelos de procesamiento serial), o bien en los cambios asociativos y, cuantitativos de las redes neuronales (modelos conexionistas) con un especial énfasis en los cambios que ocurren en el nivel microgenético y ligados a contenidos específicos, En el caso de los constructivismos de tradición vygotskyana lo que se construye es una actividad semióticamente mediada que recoge la variedad de maneras que tienen los sujetos de reconstruir significados culturales y en el construccionismo social, lo que se construye son artefactos culturales. (Serrano y Pons, 2011, pp. 3-4)

Esto advierte que la educación debe centrarse en la formación de ciudadanos, capaces de responder a distintas demandas de manera coherente y satisfacer las necesidades del contexto a los que pertenece (Feito, 2001 y Castells, 2001). Para tal fin, es de suprema necesidad que se reconozca la participación de los estudiantes como sujetos activos en la comprensión, reflexión y acción sobre los elementos que distinguen y/o condicionan su realidad, promoviendo procesos de reflexión intersubjetivos, entre los agentes participantes (Freire, 2004). Lo que supone un permanente diálogo abierto entre quienes participan del proceso de construcción:

Así entonces, cuando los educadores y beneficiarios realizan sus interpretaciones no aplican mecánicamente sus propias categorías o saberes preconstruidos sobre los discursos o enunciados del otro. Por el contrario, adecuan sus criterios al contexto y a la situación, anticipan e imaginan las posibilidades de interpretación del otro; y cooperan con su interlocutor en la construcción de una racionalidad común que les permite negociar y colaborar de acuerdos a causalidades y formas de pensar plausibles para el otro (...) del mismo modo, cuando los participantes

hablan y entregan sus opiniones se adaptan y consideran la perspectiva del otro para garantizar una aceptación, reconocimiento y posibilidad de continuar el diálogo. (Martinic, 1997-1998, pp. 93-94)

Siendo así, la construcción de saberes, por un lado demanda del desarrollo de complejos procesos cognitivos por parte de quienes participan; y por otro, fomenta la democratización del saber, toda vez que estudiantes y profesores, en una franca dialógica del conocimiento, exponen sus diferentes puntos de vistas, bien sea para argumentar, complementar o incluso integrar nociones que permitan explicar y/o predecir las condiciones de los fenómenos observados, de allí que se asuma, que de la participación efectiva de los estudiantes en este proceso, pueda generarse en estos, un aprendizaje significativo.

Metodología

Paradigmáticamente la investigación se insertó en el socioconstructivismo, interpretativo (Pérez Serrano, 1998; y Hurtado de Barrera, 2010), lo que supone que la teoría emerge como una construcción, producto del proceso de sistematización de las experiencias y vivencias de los informantes, considerando las múltiples relaciones comunitarias, de las subjetividades e intersubjetividades, buscando poner de relieve el sitio de la generación del conocimiento: el proceso continuo de coordinar la acción entre las personas (Gergen, 2007).

Así mismo, se asumió la fenomenología como enfoque de investigación, desde los postulados de Husserl, como base para aproximarnos a la realidad de los sujetos de investigación, buscando el origen del fenómeno para interpretarlo y así conocer la relación entre el *Sein* (ser) y el *Dasein* (ser ahí).

Diseño de la investigación

Se asumió un diseño emergente ya que, desde esta perspectiva, las teorizaciones se construyeron a partir de la interpretación de las vivencias y/o experiencias de los estudiantes en el proceso de construcción individual y social del aprendizaje durante el trabajo de campo.

Ahora bien, considerando la temporalidad del estudio, se arroga un diseño contemporáneo que, de acuerdo con lo referido por Hurtado de Barrera (2010), “son aquellos en los cuales el evento ocurre en el momento presente, es decir, es contemporáneo con el investigador y éste puede ser testigo de su ocurrencia” (p. 695).

Adicionalmente, se adoptó un diseño unieventual, ya que la recolección de información se focalizó en un único evento, bien sea para describirlo, conocerlo, analizarlo o explicarlo. En este sentido, se estableció como supuesto teleológico describir e interpretar

las implicaciones educativas-ambientales en la formación de profesores en la especialidad de Geografía e Historia de un único evento como lo es el trabajo de campo.

Informantes

Para efectos de la presente investigación, se consideró como informantes a los actores sociales protagonistas del proceso de aprendizaje: los estudiantes. En este sentido, se recogió e interpretó la experiencia y significado atribuidos por doce estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia, que cursaron Geografía Física de Venezuela y con experiencia en participación en trabajos de campo. La razón de este criterio obedeció a que durante el proceso investigativo se observó que este es el único curso de la especialidad de Geografía e Historia en el IPC en el que, durante la última década, los estudiantes de todas las secciones participaron en un trabajo de campo.

Ahora bien, atendiendo a la voluntad de los informantes de ser reconocidos como actores participantes del proceso de investigación, y amparados en el preámbulo y en el artículo 56 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), que suponen el establecimiento de una sociedad democrática, participativa y protagónica, se muestra a los estudiantes, en el proceso de teorización, por su identificación real.

Etapas fenomenológicas y procedimientos de la investigación

Con el propósito de garantizar la sistematicidad en el proceso investigativo, así como la construcción de la teorización, se asumieron como fases de la investigación los momentos referidos por Husserl (1900, 1913, 1929 y 1970):

1. **Etapá previa:** la clarificación de los presupuestos (Husserl, 1970) se trata de identificar entre los supuestos iniciales relacionados con el tema que se desea estudiar, ya que el investigador tendrá ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas, sobre el fenómeno que pretende abordar, los cuales deben hacerse evidentes como puntos de inicio y precisar su posible influencia en la investigación, en otras palabras, es aquí cuando el investigador deberá alcanzar la *epojé*.
2. **Etapá descriptiva:** (Husserl, 1970) este momento tiene como propósito lograr una descripción del objeto o fenómeno en estudio que resulte lo más completa posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica y válida.
3. **Etapá estructural:** se fundamenta en los planteamientos de Husserl (1900 y 1929) y tiene como eje central el estudio de las interpretaciones contenidas en los protocolos, para lo que se asumen ocho pasos, en los que conviene detenerse, de acuerdo con la prioridad temporal de la actividad en la que ponen énfasis:

-
- a) Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo, a fin de realizar una visión de conjunto para lograr una idea general del contenido.
- b) Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales, basadas en el planteamiento teórico desarrollado por Heidegger e incorporado por Martínez (2009). En este paso se debe “pensar -meditando- sobre el posible significado que pudiera tener una parte para el todo” (p. 177), por lo que demanda “una revisión lenta del protocolo para percatarse de cuando se da una transición del significado”.
- c) Tercer paso: determinación del tema central que domina cada unidad temática, con miras a eliminar las repeticiones y redundancias, aclarando y elaborando su significado, lo cual se logra relacionándolas unas con otras y con el sentido del todo. Esto coincide con la determinación de los temas esenciales, según el planteamiento de Leal (2001).
- d) Cuarto paso: expresión del tema central en lenguaje científico, aquí el “investigador reflexiona sobre los temas centrales a los que ha reducido las unidades temáticas (...) y expresa su contenido en un lenguaje técnico o científico apropiado” (Martínez, 2009, p. 178).
- e) Quinto paso: integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva es quizás uno de los pasos fundamentales, por lo que Martínez (2009) lo denomina “el corazón de la investigación y de la ciencia ya que durante el mismo se debe describir la estructura o las estructuras básicas de relaciones del fenómeno investigado” (p. 178). Esto coincide con la determinación de las categorías fenomenológicas esenciales/individuales sintetizadas según el planteamiento de Leal (2001).
- f) Sexto paso: integración de todas las estructuras particulares en una estructura general, cuya finalidad “es integrar en una sola descripción, lo más exhaustiva posible, la riqueza de contenido de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos” (Martínez, 2009, p. 181). Esto coincide con la determinación de las categorías fenomenológicas esenciales/universales, según el planteamiento de Leal (2001).
- g) Séptimo paso: entrevista final con los sujetos estudiados: tiene como propósito darles a conocer los resultados de la investigación y oír sus comentarios y sus reacciones.
- h) Octavo paso: incorporamos como un aporte al método fenomenológico, como último paso en la etapa estructural, la triangulación realizada en la fase de interpretación, considerando un franco diálogo de saberes: a) la experiencia-vivencia de los estudiantes, b) las proposiciones teóricas de los autores especialistas y, c) la experiencia-vivencia del investigador.
-

4. *Discusión de los resultados:* fundamentada en los postulados de Husserl (1913), tiene como objeto “relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de este modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del “cuerpo de conocimientos” del área estudiada” (Martínez, 2009, p. 183).

Criterios para la sistematización

Se respetó plenamente la relación que hace la persona de sus propias experiencias, ya que al tratarse de algo estrictamente vivencial, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo (Martínez, 1998, p. 168). En el cuadro 1 se muestran los pasos y momentos fenomenológicos asumidos durante la investigación. En tal sentido, en el proceso de sistematización, se procedió a:

1. Oír detalladamente muchos casos similares o análogos.
2. Describir cada uno de ellos.
3. Elaborar una estructura común representativa de esas experiencias: tema central o esencial.

Cuadro 1
Pasos y momentos fenomenológicos

Pasos	Momento fenomenológico
1. Lectura de las 12 entrevistas	Lógica del significado: empleo de la lógica para llegar a la esencia de los significados contenidos en las 12 entrevistas.
2. Delimitación de los temas centrales en las 12 entrevistas, generándose 11 temas centrales	Constitutivo trascendental: precisar la similitud entre los 11 temas centrales que emergieron de la entrevista, surgiendo 3 categorías fenomenológicas esenciales/individuales sintetizadas.
3. Categorización de los 11 temas centrales, agrupándose en 3 categorías fenomenológicas esenciales/individuales sintetizadas	Lógica del significado: empleo de la lógica para llegar a la esencia de los significados contenidos en las 3 categorías esenciales individuales. Constitutivo trascendental: precisar la similitud entre las 3 categorías fenomenológicas esenciales sintetizadas, reduciéndose a 1 categoría fenomenológica esencial/universal. Metafísico de la conciencia: comprensión del trabajo de campo a partir de la experiencia-vivencia de los estudiantes.
4. Integración de las 3 categorías esenciales individuales/sintetizadas con base en la consistencia interna y heterogeneidad externa, en 1 categoría fenomenológica esencial/universal	

Hallazgos

Relevancia de lo local

Es importante para la formación del profesor en Geografía conocer, de manera directa, las situaciones que caracterizan la realidad, así como la necesidad imperante de un abordaje complejo de las referidas condiciones, desde una visión compleja, en la que se considere la multiplicidad de elementos que interactúan en la ocurrencia de los fenómenos en estudio. Siendo así, es el trabajo de campo la estrategia que por excelencia contribuye con ambas demandas del proceso de formación del docente en Geografía ya que, como refieren nuestros estudiantes-docentes, favorece el abordaje de situaciones contextuales, propicia la comprensión del ordenamiento del espacio geográfico y fomenta la valoración del territorio.

En lo concerniente al primer asunto, el abordaje de situaciones concretas, es propicio que hagamos referencia a lo expresado por los estudiantes Vanesa, Damián y Elvis, quienes comentaron:

*Como docente, creo que son aprovechables para la enseñanza. Yo recuerdo que estudiaba en un ranchito en primaria y hacía mucho calor, recuerdo que le decíamos al profesor: -¡profe, salgamos al patio! Y es que era mucho más fresco, entonces el profesor que tenía la habilidad para eso, de repente si aparecía una hormiga o una planta, nos exponía todo un tema. **El profesor daba clase por lo que observábamos**, y ocurrió en el trabajo de campo, **cuando agarrábamos una roca o veíamos algo**, y salía una nueva discusión. Si uno pudiera dar clase en geografía en lugares abiertos, entonces se podría explorar, siempre puede salir un tema nuevo, explorando mucho por ver las pequeñas cosas que hay en el terreno.*

*En el salón de cierta forma ves la teoría y no caemos muchas veces en cuenta de lo que significa, o sí, pero de manera memorística. Ya en el ambiente que te brinda el trabajo de campo **tú decides de cierta forma o manera**, pero **te familiarizas con lo que estás observando** y se hace más evidencial (...). Es una ventana abierta para que tú puedas observar cada una de las cosas que suceden en el entorno tanto en impactos ambientales negativos como también los fenómenos propios de la naturaleza, que van de alguna manera a ir equilibrando todo lo que nosotros de repente podemos hacer como seres humanos, al momento, de cierta forma perturbable con nuestras actividades.*

*Estar presente en el trabajo de campo, **ver lo que son esas terrazas, ver las rocas con trozos, las calizas fosilíferas en una de ellas, que se pueden observar precisamente en Araya, estar dentro de la cueva del Guácharo, poder apreciar esas características** da cierto conocimiento porque estar allí, en el lugar, es muy diferente que estar en un aula de clase.*

En relación con el segundo asunto, *el ordenamiento del espacio*, Damián comentó que:

Si no tenemos ese contacto directo, con respecto a lo que sería eso trabajos de campo, nos vamos a ir exactamente haciendo lo mismo, como también podríamos planificar o replanificar nuevas construcciones.

Al consultarle a profundidad sobre su planteamiento, nos explicó que de lo que se trata es que:

Si la gente, pero también el gobierno, los empresarios, todos los que toman decisiones en distintas escalas, caminaran el terreno, vivieran la realidad, entonces todos estaríamos sensibilizados para generar una verdadera replanificación de las condiciones de uso del espacio. Nosotros como docentes debemos trabajar con nuestros estudiantes, sensibilizarlos ¿yo no sé si tengo un futuro alcalde en mi salón?, lo que si sé es que tengo un ser humano, un ciudadano que toma decisiones y que yo, como profesor de Geografía, tengo la obligación de sensibilizarlo sobre las consecuencias de sus acciones y guiarlo a reflexionar sobre cómo deberíamos estar espacialmente.

En cuanto al tercer asunto, concerniente a la contribución del trabajo de campo, al fomento de la *valoración territorial*, Ana y Damián nos explican que:

*Siempre se tiene como esa mira más fuera de nuestro país, de nuestra región, y es importante tanto para nosotros como profesores como para todas las personas que se están formando conocer el país, cada punto de su país, cómo se ha formado, cómo ha evolucionado, toda su historia, yo creo que el **conocer al país es importante, te da sentido de pertenencia.***

*En el entorno donde ellos se encuentran, los chicos a los que les doy clases, ya las zonas verdes casi no existen, entonces, es importante, de cierta manera, inculcarles que el impacto ambiental es bastante fuerte dentro de lo que sería nuestro entorno, sería como que **sensibilizarlo sobre lo que en realidad está sucediendo hoy día.***

En definitiva, es palpable que el trabajo de campo permite a los estudiantes una aproximación a lo local, lo cual resulta transcendental en su proceso de formación ya que, por un lado, permite percibir información espacial que probablemente no son abordadas en el plano teórico-práctico del aula de clase; favorece la renovación y contextualización del contenido, toda vez que se va construyendo el saber sobre la base de los elementos que caracterizan el entorno estudiado, lo que da la posibilidad de atender en colectivo las necesidades de aprendizaje como vayan surgiendo de las experiencias vivenciadas; motiva la reflexión, individual y colectiva, sobre el uso del espacio, sus implicaciones y posibles acciones para contribuir con un nuevo orden de distribución espacial y el ordenamiento territorial; fomenta el sentido de pertenencia y sensibiliza sobre los principales problemas que ocurren en la realidad.

La geografía como ciencia del bienestar

Otra de las bondades que se le debe atribuir al trabajo de campo es que motiva en los estudiantes procesos reflexivos críticos y profundos concernientes al bienestar como máximo estado de la vida en el planeta y con ello, el papel que como profesionales de la enseñanza de la geografía están llamados a desempeñar desde la postura ambiental. Este bienestar al que se hace referencia se circunscribe a las nociones presentadas por Angulo (2010), quien indica que para alcanzarlo es necesario:

un cambio de rumbo en lo que a nuestra relación con la naturaleza se refiere: detener el deterioro de la ecosfera tiene mucho que ver con la disminución de la pobreza y con el logro de un bienestar y de una calidad de vida dignas e, incluso, con nuestra supervivencia como especie y con la de la biodiversidad del planeta. El desarrollo debe encontrar un equilibrio a la hora de atender objetivos estrechamente interrelacionados, como cambiar las pautas de producción y de consumo, reducir la pobreza y moderar el crecimiento económico y de la productividad, de conformidad con los recursos naturales disponibles y con su capacidad de regeneración y de reposición. (p. 10)

Desde esta perspectiva, la geografía desde un enfoque ambiental está llamada a promover, en los ciudadanos, niveles de conciencia y sensibilidad tales, que les permitan darse cuenta de los principales problemas que afectan no solo a la sociedad sino al planeta en general, reflexionar sobre sus causas y propiciar espacios de solución desde lo local e individual hacia lo nacional y colectivo.

De allí se desprende que el trabajo de campo tributa hacia estos propósito, toda vez que: a) fomenta la reflexión sobre los cambios que demanda la sociedad, b) impulsa la necesidad de proteger las zonas naturales, c) motiva la concienciación sobre el rol del docente ambientalista y, d) promueve la calidad de vida.

En lo referente al primero de los asuntos mencionados, Ana indica que el contacto con la realidad constituye un medio que impulsa la reflexión sobre los problemas locales así como cambios que demanda la sociedad, toda vez que:

*Reflexionar a futuro a ver si de una vez, poco a poco, se da un cambio en la sociedad y no se siguen construyendo liberalmente en esas zonas que son de riesgo (...). Eso es importante saberlo, quizás las personas que estás viviendo de eso, que están botando sus desperdicios no lo saben, **no saben todo el ecosistema que están afectando y cuando uno lo ve, lo vive, se da cuenta de que debemos cambiar.***

Concuerdan con lo referido por Ana, los aportes de Disnalda, Vanesa, Damián y Rossany quienes, respectivamente y, a partir de sus vivencias, comentaron:

Crear campaña y hacer paseos en los lugares importantes de nuestro país y que la gente vea de cerca que tan afectado puede estar un lugar de la acción antrópica de nosotros.

Los problemas de negligencia del Estado en todas las facetas del Estado, y ver cómo ese castillo se está cayendo y no se hace nada para preservarlo como parte de la historia, tantos años allí y se ve en la actualidad como se está cayendo.

La relación hombre-ambiente, vemos muchos impactos que son generados por el hombre (...) por lo menos se pueden hacer estos recorridos en las comunidades, que les va a permitir comprender sus principales problemas y va a generar esas reflexiones.

Allí que no hay una conciencia de que no se aprendió la lección, de que eso puede volver a ocurrir, de que esas tragedias se pueden evitar si nosotros sabemos cómo actuar y si sabes que es lo que no se puede hacer (...). Vi todas las conchas que habían allí había un camión que decía que extraían pepitonas y la principal actividad económica de la zona es la extracción de pepitonas, allí hay una extracción artesanal, cuando vemos todas esas evidencias y si es una extracción artesanal cómo sabemos nosotros que eso de verdad está correcto, está permitido, quién ha visto en un estudio para saber que se extraen tantas cantidades y se reproduce esa cantidad y que no van a desaparecer y que se están tomando medidas para no contaminar la zona. Se extrae todo, y existe el peligro de extinción y eso afecta el ambiente marino allí hay presentes otras especies, o sea, no lo saben. Yo no conozco ningún estudio que diga (...) que no afecta la extracción, se hace de manera indiscriminada (...) casi estoy completamente segura de que la gente no está consciente de que eso puede terminar, de qué desventajas les pueden traer estas actividades a su propio hábitat, como a la mayoría de los pescadores de lebranche en Tacarigua, así se acabó el lebranche ¿qué va a pasar con ellos?, si la actividad económica deja de existir, ¿qué pasa con ellos?, nada más por ese lado ¿Qué pasa con ese ambiente? se ven afectados y si se ve afectado ese ambiente ¿de qué manera se van a ver afectados ellos? Si de verdad hay una planificación en cuanto a estos factores, cómo podemos hacerle llegar esta información.

Con base en los relatos expresados por los informantes, se puede afirmar que estos coinciden en señalar que es necesario un cambio en la manera de estudiar la geografía. Esta debe llevarse a las comunidades de manera vivencial y directa, para que conozcan las consecuencias de sus acciones, y así, tomen conciencia de los impactos que generan a fin de fomentar un uso más racional y planificado de los recursos, atendiendo a las capacidades naturales de regeneración y de reposición. En cuanto a la necesidad de *protección de las zonas naturales*, Damián comenta que el trabajo de campo permite:

Por lo menos ya tener un poco de conciencia y tratar de frenar todo lo que hemos hecho hasta ahorita, he tenido una oportunidad de compartir también con algunos estudiantes

y ha sido bastante bonito que uno pueda hacer que surja en ellos esa iniciativa del reciclaje, de nosotros de tener un ambiente sano con buenas zonas verdes que también debemos protegerla.

Al consultarle a profundidad sobre su planteamiento, agregó que:

Las zonas verdes y todas las zonas naturales porque estas, generalmente, son hábitat de otras especies que al igual que nosotros tienen vida y cumplen un papel en el equilibrio ecológico del planeta, entonces creo que porque nosotros desconozcamos el papel de otro ser vivo no nos da derecho a atacarlo e invadir su espacio; por eso creo que debemos protegerlo, conocerlo, estudiarlo sin afectarlo, porque creo que todos somos importantes en el planeta, por algo Dios nos creó a todos.

Como podemos notar, el estar en contacto con áreas naturales genera en el estudiante la comprensión y el respeto por otras formas de vida y, con ello, por el hábitat en donde estos se establecen, posiblemente, porque logran captar mediante los sentidos la majestuosidad del funcionamiento del planeta como sistema, lo que incide no solo en el aprendizaje conceptual sino, incluso, desde la emocionalidad hacia lo actitudinal, generando en ellos una sensibilidad tal, que los eleva a un estado de conciencia sobre nuestro papel como especie dentro de la universalidad planetaria. Siguiendo este orden de ideas, observamos que el trabajo de campo tributa con la formación de un *docente ambientalista*, ya que como lo refieren Ana y Rossany:

Siento que tenemos muchas tareas como profesores, es demasiado importante y a todos los que están en mi especialidad debe difundir esa información, deben tratar de ocupar los mayores espacios posibles con respecto a ese tema, para tratar de mejorar.

Dentro de ese castillo de Araya, la contaminación, los desechos sólidos, que estaban allí debería ser más como un monumento cultural, conservado para que la gente lo vea, sin embargo no se veía eso, creo que, como docentes, debemos hacer algo para rescatarlo.

En efecto, como pudimos apreciar, surge en las estudiantes-docentes, la necesidad de aportar desde sus experiencias profesionales, estrategias que permitan prevenir, reducir o revertir los impactos que se han generado por la acción antrópica a fin de mejorar las condiciones futuras. Asociado con este propósito de generar bienestar emerge, como tema esencial, *la promoción de la calidad de vida*, al respecto Damián nos comentó que:

Creo que este trabajo de campo, me impulsó a comprender la importancia de que todos vivamos en bienestar, y no solo vivir por vivir, es como tener más sapiencia, es lo que yo siento que debemos hacer como docente, inculcarle esos valores en la conciencia a cada uno de los estudiantes que tenemos.

De allí que alcanzar la calidad de vida pase por generar cambios de conciencias en cada uno de los seres humanos, sustentada en valores ambientales, que propulsen un “vivir en bienestar”.

Empoderamiento de una visión socio-ambiental

Como ya se conoce, se considera como un principio de la educación ambiental, promover en los ciudadanos una visión socio-ambiental, lo que supone “que toda la sociedad adquiera los oportunos conocimientos, los correspondientes valores y los correctos procedimientos para poder tener una mejor calidad de vida, tanto en el presente como en el futuro” (Marcano, Núñez y Hernández, 2012, p. 154).

Desde esta perspectiva, se pretende describir cómo el trabajo de campo en Geografía contribuye con este principio de la educación ambiental, considerando los siguientes aspectos que emergieron como temas esenciales: a) relación ser humano-naturaleza, b) predicción de los problemas ambientales, c) la educación como vía para mitigar los desastres y, d) la responsabilidad de los órganos del Estado. Con respecto a *la relación ser humano-naturaleza*, hacemos mención a la opinión expresada por Rossany, quien destaca que:

Viendo que la naturaleza está afectada, enseñarles que ellos también se van a ver afectados, ya que este es un ambiente en el que todo hacemos parte, todos hacemos vida en él y si en el sistema hay un desequilibrio todo funcionará de mala manera y que él también se verá afectado.

Se reconoce de la expresión anterior, la noción de ambiente como sistema, constituido por una multiplicidad de elementos, entre ellos, los seres humanos, de cuyo accionar dependen algunas manifestaciones de la naturaleza, ya que si bien el planeta tiene su propia dinámica que ha regido el devenir geológico de su evolución, incluso antes de la existencia misma de los primeros homínidos y, por ende, mucho antes de la existencia de la especie humana, no es menos cierto que nuestras acciones han generado impactos negativos, afectando en buena medida el equilibrio ecológico de nuestra madre tierra. De allí que Rossany refiera que al generar desequilibrios en el sistema, seguramente estos terminarán por afectarnos. Ejemplo de ello, lo encontramos en los reportes que demuestran cómo la contaminación ha generado enfermedades, el uso irracional del agua ha propiciado su poca disponibilidad para el consumo humano o la deforestación de las vertientes ha acarreado procesos de remoción en masa que afectan infraestructuras y la vida misma, entre otros.

Siendo así, se asume que estrategias como estas buscan propiciar en los estudiantes la formación necesaria para que puedan predecir posibles problemas ambientales, como el que nos advierte Damián, quien comentó:

Ya uno puede analizar que aquí en Caracas se están haciendo construcciones y quién sabe si nos están estudiando o no, posiblemente no hayan estudiado en campo.

Debemos indicar que Damián está haciendo referencia a las obras de infraestructura que se están desarrollando como parte del programa social denominado “Misión Vivienda Venezuela”, el cual solamente en Caracas, según lo reportado en el portal web Misiones sociales (misionessociales.com.ve, 2015), sobre la base de las declaraciones de la Jefa de Gobierno de Distrito Capital, Jacqueline Farías, para el 26 noviembre del año de publicación, se habían “entregado 26.427 viviendas” nuevas. Su preocupación manifiesta, tal como él indica, no obedece solo al hecho de que si para generar estas estructuras residenciales se cumplió previamente con todo el protocolo de estudios del terreno que cada una de ellas requiere, sino además:

Como estudiante de geografía y como profesor, me he dado cuenta que Caracas tiene problemas con el agua, con el transporte. El Metro dejó de ser la solución de los caraqueños y, entonces, en vez de planificar ciudades hacia otras zonas de Venezuela que están menos pobladas, seguimos recargando a la ciudad, que solo crece en población y edificios, pero que tiene las mismas avenidas, la misma fuente de suministro de agua, de electricidad, la misma cantidad de escuelas, entonces pareciera que no se planifica, pareciera que no se va al campo y se ve como esas decisiones si bien benefician a quienes reciben su casa o su apartamento, seguramente también contribuyen al colapso de los servicios en la ciudad.

Vinculado con lo expuesto por Damián y como testimonio del aprendizaje construido en campo, Rossany comenta sobre la necesidad de una geografía que forme a los ciudadanos para la mitigación de los desastres, advirtiéndolo que:

A estos factores podemos hacerle llegar esta información, más allá del punto de vista académico, que es necesario, que es vital este punto de vista social. Yo creo que la complementación es mucho más significativa.

Desde luego, se entiende que Rossany sugiere que el trabajo académico que se desarrolla desde los espacios formales del sistema universitario sea llevado a las comunidades a fin de que estas conozcan las implicaciones de la realidad a la que están expuestas, dándole un sentido social. Esta acción debe ser acompañada desde la **responsabilidad de los órganos del Estado** ya que, en opinión de Marjonny:

Creo que es responsabilidad del Estado, abrir campañas y buscar personas que se especialicen en el estudio del terreno y decirle a la gente: usted no puede construir allí. Hacer una ley; en esa parte geográfica no están dadas las condiciones físicas para que usted construya, o sea, buscar la manera de concientizar a la población, porque entonces cada venezolano tiene una situación diferente, entonces si yo vivo en La Guaira no tengo casa y necesito una vivienda y veo una zona libre en una montaña, voy a construir, entonces debe haber una institución que se encargue de eso.

En síntesis, el trabajo de campo constituye una estrategia para la consolidación de la dimensión ambiental, en el proceso de construcción de saberes geográfico, ya que por un

lado, permite dar cumplimiento a las siguientes Políticas Ambientales del Instituto Pedagógico de Caracas, diseñadas por Carrero de Blanco (2012):

1. Formar profesionales con una clara conciencia y responsabilidad ambiental para el mejoramiento de la calidad de vida.
2. Incorporar la dimensión ambiental en el currículo a través de las funciones de docencia.
3. Incorporar la dimensión ambiental en los planes de desarrollo institucional, incluyendo acciones de transmisión, generación, ampliación y difusión del conocimiento.
4. Promover investigaciones que permitan determinar el impacto que generan las funciones sustantivas, valorarlos y priorizarlos para el diseño de programas y proyectos ambientales que fomenten en toda la comunidad universitaria una cultura basada en la responsabilidad ambiental.

Por otro lado, consideramos que el trabajo de campo es una estrategia que permite operacionalizar la línea número 10 para la acción ambientalmente responsable, propuesta por García Tovar (2012), que supone la “formación para el mejoramiento de la calidad de la vida” con sus “programas: inclusión de la EA en el diseño curricular especializado” (p. 228).

Debemos agregar que mediante la aplicación de esta estrategia, se fomenta la educación ambiental para el desarrollo sostenible, toda vez que: a) se promueven la visión socio-ambiental de la realidad, b) se impulsa la relevancia de lo local así como la contextualización de los contenidos y, c) se fomenta la reflexión sobre el bienestar del medio físico, la sociedad y la economía, en un equilibrio ambientalmente responsable.

Implicaciones pedagógicas

En el caso particular del trabajo de campo como método pedagógico y de investigación se deben destacar como principales implicaciones pedagógicas:

1. Los estudiantes participan de manera activa y protagónica en las actividades de campo, motivados por su la voluntad de aprender, desde su convicción de poder tributar a la construcción conjunta de su conocimiento geográfico.
2. El trabajo de campo se constituye en un método generador de entornos para la construcción social del conocimiento y el aprendizaje colaborativo, toda vez que promueve en los participantes una actitud favorable para el reconocimiento de las potencialidades de los pares así como el aporte individual al trabajo grupal.

3. La ejecución del trabajo de campo atiende los diversos canales para la adquisición y procesamiento de la información, propuestos para el modelo VAK (visual, auditivo y kinestésico).
4. El contacto directo con la realidad resulta positivo, toda vez que en comparación con las estrategias tradicionales desarrolladas en el aula de clase, el trabajo de campo permite percibir las situaciones objeto de estudio a través de los sentidos. De allí que los estudiantes ratifican la idea de una especie de supremacía en cuanto a la efectividad de los conocimientos adquiridos en campo en contraposición con los del aula de clase y refieren una comprensión más efectiva, vinculada con una mayor y más fácil internalización de los contenidos.
5. La referida construcción integral de los saberes abarca *lo teórico* con la percepción, comprensión y profundización de definiciones, principios y procesos que explican las condiciones de la realidad geográfica; *lo procedimental*, mediante una serie de técnicas de estudio e investigación que les permiten abordar la realidad y coleccionar elementos para explicar las condiciones de los contextos abordados, y *lo actitudinal*, con un cambio de conciencia que lleva implícita una revaloración del conocimiento geográfico, del territorio nacional y su importancia para la identidad venezolana.
6. Permite a los estudiantes una aproximación a lo local, lo cual resulta trascendental en su proceso de formación ya que permite percibir detalles que probablemente no son abordados en el plano teórico-práctico en el aula de clase, favorece la renovación y contextualización del contenido, toda vez que se va construyendo el saber sobre la base de los elementos que caracterizan el entorno estudiado, lo que da la posibilidad de atender en colectivo las necesidades de aprendizaje como vayan surgiendo de las experiencias vivenciadas; motiva la reflexión individual y colectiva sobre el uso del espacio, sus implicaciones y posibles acciones para contribuir con un nuevo orden de distribución espacial y el ordenamiento territorial; fomenta el sentido de pertenencia y sensibiliza sobre los principales problemas que ocurren en la realidad.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con las experiencias-vivencias narradas por los estudiantes del profesorado de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas, los aportes del trabajo de campo en la construcción de los saberes geográficos centrados en la perspectiva ambiental, pueden ser sintetizados en las cinco dimensiones del conocimiento: ontológico, epistemológico, axiológico, metodológico y teleológico.

En relación con la dimensión ontológica, se asume que el trabajo de campo aproxima al estudiante a la realidad transcompleja, permitiéndole no solo observar, sino interactuar con los distintos elementos que la constituyen, rompiendo el cerco teórico-metodológico de las llamadas ramas de la geografía (física, humana, económica, histórica, entre otras), para

ubicarlo en un escenario de análisis espacial, que demanda para el abordaje y comprensión de los problemas que en esta se producen y la inter y transdisciplinariedad del conocimiento geográfico.

En lo epistemológico, si bien se reconoce la importancia de las precogniciones del estudiante para el abordaje de situaciones concretas de la realidad, la construcción del conocimiento y, en consecuencia, la teoría que lo expresa, emerge producto de las construcciones individuales y entre pares, con base en profundos procesos de observación, análisis, comprensión, interpretación y consensos.

La dimensión axiológica cobra una importancia relevante en el proceso de construcción de saberes, ya que no solo pone de relevancia el respeto hacia las precogniciones del otro, lo cual está acompañado generalmente de valores como la tolerancia, solidaridad, empatía, participación democrática, entre otros sino que, además, durante la socialización y mediación de saberes, el estudiante docente es protagonista del proceso didáctico, empoderándose del conocimiento a partir de la experiencia individual y colectiva.

En relación con lo metodológico es importante destacar que son variados los métodos y procedimientos para conocer la información base, procesarla y construir aproximaciones teóricas ya que, en buena medida, depende de las condiciones particulares que determinan la realidad.

Finalmente, en cuanto a la dimensión teleológica, el trabajo de campo constituye para el estudiante del profesorado de Geografía e Historia la estrategia más efectiva de aproximación a la realidad espacial, a fin de poder abordar las condiciones locales que determinan la ocurrencia de un evento y su vinculación con otros.

Pertinencia social de la investigación

Se desprende que, como parte del estudio, el trabajo contribuye con la formación ciudadana, toda vez que:

1. La vivencialidad experimentada propicia en los estudiantes-docentes la valoración de los elementos físico-naturales y socio-económicos como distintivos de la identidad nacional, desde una conciencia crítica capaz de reconocer los principales problemas vinculados con las prácticas negativas asociadas a la intervención antrópica, sus consecuencias, así como las posibles intervenciones que favorezcan su mitigación, desde lo educativo-ambiental y con una visión sustentable.
2. Promueve una noción de ambiente que supera la concepción naturalista referida a que “es todo lo físico que nos rodea”, para alcanzar una visión total e integradora, que les permita reconocer y analizar la multiplicidad de elementos que constituyen la realidad objeto de estudio.

3. Fomenta valores que van más allá de lo individual, con el esfuerzo personal y la seguridad en sí mismos, para alcanzar el plano político-social, desde la comprensión de la importancia de su aporte al colectivo, basado en el respeto, la amistad, la empatía, la convivencia, la sinergia, la integración y el trabajo en equipo, con el compromiso por su propia formación y el reconocimiento de lo aprendido.
4. Destacan las manifestaciones de “respeto, afecto y confianza” entre todos los participantes que, en cierta medida, fortalecen las relaciones interpersonales y generan un clima armonioso, ideal no solo para que se lleven a cabo todas las actividades previstas, sino para que los estudiantes se sienten motivados y comprometidos a producir de manera individual y colectiva las reflexiones que conlleven la construcción de los saberes.
5. El abordaje directo de la realidad estimula en los estudiantes el accionar de una pluralidad de procesos cognitivos, a partir de los cuales son capaces de percibir, codificar, analizar, interpretar, comprender y explicar las complejas interacciones que caracterizan los fenómenos estudiados en campo y proponer alternativas de solución que permitan mitigar o reducir los escenarios que están afectando el equilibrio socio-natural y, en consecuencia, la calidad de vida.

Referencias

- Angulo, N. (2010). Pobreza, medio ambiente y desarrollo sostenible. *Nómada. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 26. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/26/nicolasangulo.pdf>
- Aristimuño, A. (2005). El docente como constructor de relaciones entre personas. *Didac*, 46. Recuperado de <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>
- Cañizales, J. (2004). Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 179-200.
- Carrero de Blanco, A. (2012). Políticas ambientales para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. En E. Sosa (Comp.), *Lecciones Posdoctorales: Educación, Ambiente y Sociedad* (pp. 187-205), Caracas: Serie de libros arbitrados por la Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL-IPC.
- Castells, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 41-58.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, Febrero 19). *Gaceta Oficial* N° 5.908 (Extraordinario).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.

- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus. Revista de Educación*, 12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Escamilla de los Santos, J. (2000). *Selección y uso de tecnologías Educativas. Módulo II: antología de lecturas*. Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2010/07/material1.pdf>
- Feito, R. (2001). Educación, nuevas tecnologías y globalización, *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-199.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- García Tovar, M. (2012). Propositiones para el fortalecimiento de la responsabilidad ambiental en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. En E. Sosa (Comp.), *Lecciones Posdoctorales: Educación, Ambiente y Sociedad*. Caracas: Serie de libros arbitrados por la Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL-IPC.
- Gergen, K. (2007). El construccionismo social y la práctica pedagógica. En A.M. Estrada y S. Diazgranados (Comp.), *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gutiérrez, P. (2005). El maestro del siglo XXI, Co-constructor de una sociedad humanizante. *Didac*, 46. Recuperado de <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Bogotá-Caracas: Quirón Ediciones.
- Husserl, E. (1900). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza.
- Husserl, E. (1913). *La idea de la fenomenología* [Traducido por Jesús Adrián Escudero, 2012] Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libro-la-idea-de-la-fenomenologia/9788425428371/1961681>
- Husserl, E. (1929). *Meditaciones cartesianas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1970). *Philosophie der Arithmetik. Mitergänzenden Texten (1890-1901)*, Londres: Den Haag, Martinus Nijhoff, Kluwer Academic Publisher.
- Leal, N. (2001). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*, 1(5). Recuperado de <http://revistadip.una.edu.ve/>
- Marcano, A., Núñez, F. y Hernández, Y. (2012). La educación ambiental en el ámbito formal. Valoración de las observaciones en dos cursos de la UPEL (IPC-IPREM). *CONHISREMI. Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 8(3). Recuperado de <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000170.pdf>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica. Manual teórico-práctico*. Ciudad de México: Trillas.
- Martínez, M. (2009). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. Ciudad de México: Trillas.

-
- Martinic, S. (1997-1998). La construcción dialógica de saberes en contexto de intervención educativa. *Revista chilena de antropología*, 14, 93-94. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/viewFile/17504/18274>
- Moliner, O. Fernández, R. y Sales, A. (2005). El profesorado de la educación básica ante la diversidad del alumnado. *Didac*, 46. Recuperado de <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes I.: Métodos*. Madrid: La muralla.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ciudad de México: Grao.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Sauer, C. (1956, abril). *La educación de un geógrafo*. Discurso presentado en la 52ª Reunión de la Asociación Norteamericana de Geógrafos, Montreal-Canadá. Recuperado de www.colorado.edu/geography/giw
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona, España: Octaedro.
- Vásquez, N. (2011). Investigación en el aula para la construcción de saberes desde un enfoque referencial complejo. *Revista TEACS*, 6. Recuperado de <http://www.ucla.edu/ve/dac/revistateacs/articulos/rev6-Art6-vasquez.pdf>