

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN GEOGRAFÍA Y LAS ACTUALES EXIGENCIAS SOCIO-EDUCATIVAS EN VENEZUELA

Luis Alberto Paradas Pérez
UPEL-IPB

Recibido:19-09-06

Aceptado:01-11-06

RESUMEN

La finalidad del trabajo es reseñar los pasos seguidos en la investigación que condujo a proponer un modelo teórico para orientar la formación de docentes en Geografía. El problema es que la escuela ha dejado de ser la instancia esencial en la transferencia del conocimiento; ella debería hacer énfasis en el sujeto como centro de todo proceso escolar y educativo. La Reforma Educativa de 1996 generó dos modelos opuestos, un desfase entre las dos primeras etapas de Educación Básica, concebidas con el constructivismo, y la Tercera Etapa de Educación Básica, junto con Educación Media, mantenidas en el conductismo. La formación del docente especialista en Geografía minimiza contenidos basados en cotidianidad, entorno y paisaje y hace énfasis en otros de poca utilidad. Se estableció un marco teórico referencial conceptual con aportes de Kant, Vico, Piaget, Vygotski, Brunner, Ausubel, Maturana, Platón, Aristóteles, Marina, Echeverría y Legendre. El método de investigación empleado fue el Comparativo Continuo de Análisis Cualitativo de Miles y Huberman el cual explica, por la vía gráfica y el análisis del discurso, las categorías estudiadas y las relaciones que existen entre ellas para determinar el modelo final.

Palabras claves: modelo, geografía, constructivismo.

THE CURRENT TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS

AND THE EXIGENCY OF THE MEMBER EDUCATION OF VENEZUELA.

ABSTRACT

The purpose of this research is to show the steps taken to propose a theoretical model that intends to guide the training of Geography teachers. The school has stopped being the institution where knowledge is generated. It should be student-oriented. The Educational Reform of 1996 generated two opposing models, which lacked correspondence: the first two stages of Basic Education, based on constructivism, and the third stage of Basic Education, along with the stages comprising the year previous to senior class and the senior class itself, based on behaviorism. The current training of Geography teachers implies the minimization of contents based on daily routines, environment and nature, and emphasizes others of little importance. The theory supporting the study is based on contributions of Kant, Vico, Piaget, Vygotski, Brunner, Ausubel, Maturana, Platon, Aristoteles, Marina, Echeverría and Legendre. The method of investigation is the Continuous Comparison of Qualitative Analysis by Miles and Huberman, which explains graphically and through discourse analysis the categories studied and their relationship to finally outline the proposed model.

Keywords: model, geography, constructivism.

INTRODUCCIÓN: LA SITUACIÓN PROBLEMA

En la actualidad se experimentan cambios en la forma de comunicarse la sociedad mundial y también ha variado la manera de transferir el conocimiento. Ante esa situación, se hace necesario destacar al hombre como centro de todo proceso escolar y educativo, educar al hombre para la vida. La formación del ser no se basa sólo en el conocimiento, sino en su capacidad de reflexión, aplicación y evaluación. La complejidad del ser se expresa en cuerpo, emocionalidad y lenguaje.

La escuela puede captar la complejidad del ser humano y potenciarla a través de los educadores, planes de estudio, estrategias y recursos, y así incrementar ciertas habilidades humanas que no podrán ser sustituidas por la tecnología. Estas ideas han existido en Venezuela, y se ha pasado de la reflexión política a la concreción jurídica, evidenciada en la Resolución 1 del Ministerio de Educación de 1996, en la cual se exigen nuevas competencias a los docentes. Las mismas atienden a la subjetividad del ser y a la globalización del conocimiento.

Los cambios en la concepción y funcionamiento de la escuela se evidencian en las dos primeras etapas de Educación Básica, a través de un proceso identificado como reforma educativa, basado en el constructivismo y el humanismo. La realidad en la III Etapa de Educación Básica y de Media Diversificada se sigue sosteniendo en la corriente pedagógica conductista con diseños curriculares tradicionales, en los cuales se minimiza el estudio introspectivo de los procesos mentales, las emociones y los sentimientos, teniendo primacía el estudio objetivo del comportamiento de los individuos.

Lo antes expuesto justifica la búsqueda de un docente especialista que logre la integración afectiva, ética e intelectual de su personalidad y el dominio de las funciones profesionales, para así potenciar en el estudiante no sólo su dimensión intelectual, racional o lógica, expresada en conductas observables y cuantificables, sino también su formación integral como ser humano. Ante esta realidad, surgió el diseño curricular UPEL 1997, para todas las especialidades y entre ellas Geografía, sostenido en la programación didáctica. A pesar de esto, se aprecia un desconocimiento de que el aprendizaje de la Geografía se nutre de la experiencia cotidiana, del entorno y de la fijación del paisaje en la mente del sujeto. Por esta razón se justifica el diseño de un modelo teórico donde queden establecidas las actitudes de valoración, comportamiento, protección y defensa del entorno, sostenido en vivencias que provienen del entorno que puedan generar acciones de beneficio social.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

1. Determinar las categorías fundamentales que debe reunir un modelo teórico que oriente el proceso de formación de docentes especialistas en geografía.
2. Resumir el procedimiento empleado para trabajar con la data lógica y la data empírica que arrojaron resultados para diseñar el modelo teórico a partir de un análisis categórico.
3. Esbozar los elementos que integran el modelo teórico propuesto, a través de una gráfica.

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA TEMÁTICA

Una serie de inquietudes vienen conmocionando diferentes áreas del conocimiento, entre otras a aquéllas que se encargan de estudiar el entorno del ser humano directa o indirectamente. En consecuencia, resulta conveniente examinar el abordaje que han hecho la geografía, la educación, la filosofía y otras ciencias, acerca de la captación del entorno por el hombre, a través de las corrientes sobre percepción, afectividad, paisaje, transdisciplinariedad y aprendizaje.

Sobre el primer aspecto cabe reseñar que las investigaciones sobre percepción del medio se iniciaron en los Estados Unidos, concretamente en Chicago, a inicios de la década de los sesenta, coincidiendo en ellas geógrafos urbanistas y proyectistas urbanos; en esta etapa sobresalió el geógrafo David Lowenthal. El tema recibe aportes significativos, por parte de urbanistas de la Escuela de Chicago, a partir de la obra de Kevin Lynch, citado por Bailly (1979), sobre la imagen de la ciudad. Su aporte consiste en brindar vías para explorar la imagen mental que sobre la ciudad tienen sus habitantes y la capacidad de representar gráficamente la misma.

Esas y otras investigaciones sobre percepción se beneficiaron del desarrollo de la Psicología, así como de la reflexión filosófica y antropológica sobre la dimensión espacial del hombre.

En geografía, esta línea de trabajo generó una total conmoción en el mundo académico, evidenciándose que para inicios de la década de los setenta el enfoque es trabajado con frecuencia en las revistas geográficas de universidades de Francia, principalmente en: Université de Paris-VIII, Université de Fribourg, Université de Caen, Université de Lyon, Université de Bensaçon y Université de París IV. También de la Universidad de Barcelona, España.

En esta línea de investigación de escasa repercusión en Venezuela, se destaca un trabajo de ascenso presentado al Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) por Ferrer de Singer (s.f.), titulado “La noción de espacio en el niño”, cuyo aporte se concreta al discriminar la vinculación de la temática espacial al campo lógico-matemático, sociológico, psicológico y geográfico, en la construcción del concepto de espacio, en el sujeto constructor del concepto y sobre el uso de sistemas de referencia espacial.

Los trabajos citados abordan la problemática en el medio urbano, pero también hay aportes en el plano ambientalista. En España, González (1981), incorpora los conceptos de *fenosistema* y *criptosistema*. Según éste, fenosistema debe entenderse como el “conjunto de componentes perceptibles en forma de panorama, escena o paisaje” (p. 3), lo cual es un aporte que reafirma la idea de paisaje geográfico.

De igual manera, Cunill (s.f.) hace referencia a una investigación realizada por el geógrafo canadiense Bureau, quien destaca la subjetividad del hombre en torno a la noche y la paisajística de la luz nocturna.

Estas dos últimas obras se circunscriben en el ámbito de la Geografía

Humanística. Tal corriente geográfica surgió, de acuerdo a Estébanez (1990), como una protesta contra la sociedad tecnológica y contra el carácter dogmático y dictatorial de la ciencia positivista, que proporciona una visión restrictiva del hombre por dejar fuera de su estudio algunos aspectos como sentimientos, pensamientos e intuiciones, entre otros.

Sanguín, citado por Estébanez (1990), señala que la geografía humanista propugna como postulado básico que el espacio vivido es el mundo de la experiencia inmediatamente anterior al de las ideas científicas, que su utilidad no es pecuniaria para los geógrafos pero sí útil para los docentes de geografía en su labor de enseñanza. Con este enfoque, la geografía se adapta a la nueva realidad de las ciencias sociales que valora la subjetividad, lo cotidiano y la experiencia como medios para generar conocimientos.

Entre los antecedentes del enfoque humanístico, distinguido como fenomenológico existencial, puede citarse a Tuan (1976), quien toma como base la etología animal para estudiar los conceptos de territorialidad, lugar, hacinamiento, intimidad, incluyendo lazos emotivos y simbólicos que convierten el espacio en algo ligado al hombre por una lealtad apasionada. Para el autor, este enfoque permite establecer la síntesis entre las ciencias sociales y las humanidades.

El mismo Tuan (1974) examina la variedad de experiencias placenteras derivadas de los lazos afectivos que establece el hombre con el lugar, adjudicándole a este último un conjunto de significados. Tanto el lugar como el espacio son los componentes básicos del medio.

En Venezuela, Rojas (2000) ha abordado la *topofilia* a través de recientes investigaciones y publicaciones. En su propuesta conocida como *topofilología*, noción epistemológica construida sobre tres raíces latinas: lugar, afecto, camino` argumenta la necesidad de la topofilia y su pedagogía para convertir al docente en un líder y al afecto por el lugar como arma y medio de los cambios sociales.

Tales planteamientos exigen aclarar las diferencias entre dos términos que se han venido empleando como sinónimos en la literatura geográfica, siendo ellos espacio y paisaje. Sobre el primero, esto dicen Trepát y Cosmes (1998): "...la etimología latina spatium incluye la idea de paso, lo que se mide con el paso. El espacio también hace referencia a la idea de intervalo o separación entre objetos". (p. 146).

El paisaje, por su parte, se ha definido de acuerdo a González (1981) como la "Extensión de escenario natural, percibida por el ojo en una sola visión" (p. 1). Este autor complementa sus ideas cuando agrega "...incorpora la acepción culta del 'paisaje geográfico' correspondiente al conjunto de elementos de un territorio ligados por relaciones de interdependencia..." (Ibidem, p. 2), luego afirma: "Con frecuencia se trata de componentes concretos, fácilmente perceptibles, visibles en forma de escena" (Idem, p. 2).

En líneas generales, el concepto anterior implica: (a) subjetividad, (b) estética, (c) ética, y (d) valores, todo lo cual convierte al paisaje en una noción complementaria y diferente a la de espacio geográfico, el cual se refiere al creado por el hombre a partir del medio natural como resultado de polarización, demarcación y organización.

La noción de 'paisaje geográfico' se adecuó a esta investigación, porque está estrechamente ligada a las representaciones mentales del sujeto.

Sobre la misma noción de paisaje geográfico, puede afirmarse que es de larga tradición en geografía, base fundamental de la corriente de pensamiento conocida como posibilismo. En Venezuela ha sido trabajada por Tovar (1975), quien lo define como "... hecho concreto, observable directamente. Es un complejo variable según el ámbito (urbano, rural, industrial, minero, agrícola, forestal, marino, etc.)... es un complejo de 'establecimientos e instalaciones' forjado por el grupo humano localizado en el espacio y en el tiempo..." (p. 10).

Categorías como 'paisaje' no son patrimonio exclusivo de disciplina alguna, como no lo es el conocimiento, por lo que se hace conveniente la revisión de las mismas con visiones ampliadas de la realidad.

Al respecto, la carta de la transdisciplinariedad, adoptada por los participantes al Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, efectuado en el Convento de Arrádiba, Portugal, entre el 2 y el 7 de Noviembre de 1994, establece en su artículo 3: "La transdisciplinariedad complementa el enfoque disciplinario. Del diálogo entre disciplinas produce nuevos resultados y nuevas interacciones entre ellas." Esta visión transdisciplinaria supera a la interdisciplinaria y ha motorizado la innovación humanista de la educación, la cual viene insistiendo en la aplicación de un enfoque globalizado y de un currículo integrado enmarcado en una visión ontológica del ser.

Con esta nueva realidad se procura la integración del conocimiento, venciendo la disgregación de éste en diferentes áreas, conociendo la forma cómo opera y las consecuencias morales de desarrollar la interdependencia (eje de la visión de globalidad).

Un mecanismo válido para la transdisciplinariedad y la globalización del conocimiento es la transversalidad, que podría asumirse de varias maneras, de acuerdo a Fuguet (s/f): "...se parte de la globalización del saber y de los aprendizajes se asume que la realidad y su interpretación es dominio compartido de diferentes ciencias y sus interdependientes" (p. 6).

Del conjunto de informaciones planteadas se deduce una necesidad por fomentar pensamientos complejos, con aportes que provienen de las disciplinas, ya que se requiere de una dimensión tanto cognitiva como afectiva para una visión global e integradora en la captación del entorno por parte del individuo.

ENFOQUES TEÓRICO - METODOLÓGICOS

Esta investigación integró diversos enfoques teóricos, los cuales se especifican a continuación: Constructivismo como Filosofía del Conocimiento (Kant), Constructivismo como Filosofía del Aprendizaje (Vico), Genética (Piaget), Sociocultural de los Procesos Superiores (Vygotski), Búsqueda Disciplinar (Bruner), Aprendizaje Significativo (Ausubel), Biología del Amor (Maturana), Afectividad (Platón y Aristóteles), Inteligencia Creadora (Marina), Ontología del Lenguaje (Echeverría), El Ser Educado (Legendre).

A nivel del método, esta investigación se concibió en el paradigma constructivista y como soporte epistemológico tuvo a la intersubjetividad; como metodología, al constructivismo social que funciona a través de la reflexividad, la realidad social, el lenguaje ordinario y el aspecto pragmático.

Además, se concibió y desarrolló como una investigación de tipo descriptivo, transeccional, de diseño naturalista no experimental que empleó el método comparativo continuo de análisis cualitativo entre el modelo conceptual inicial versus modelo conceptual final de Miles y Huberman (1984) y el método comparativo continuo de análisis cualitativo de Glaser y Strauss (1967), analizando marco conceptual y literario, reintegrando y rediseñando nociones teóricas para generar teoría y nociones nuevas.

MODELOS EMERGENTES EN EL ESTUDIO

En primer lugar, la investigación determinó las categorías que debía reunir un modelo teórico que oriente el proceso de formación de docentes especialistas en geografía, las cuales son: (a) concepción de educación, (b) concepción de paisaje, (c) concepción de geografía, (d) concepción de percepción, (e) principios, (f) necesidades, (g) políticas y (h) mecanismos de ejecución.

A través de la investigación se obtuvieron: (a) un Modelo Teórico Referencial, (b) un Modelo Lógico Referencial proveniente de ocho obras seleccionadas sobre la formación del docente especialista en geografía, (c) un Modelo Empírico de Estudiantes obtenido a través de la interactividad entre el investigador y ocho estudiantes seleccionados del primer semestre de la carrera docente en la especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IPB en Barquisimeto, (d) un Modelo Empírico Profesional, el cual se obtuvo de las entrevistas semiestructuradas sostenidas con cuatro profesionales, dos de ellos educadores en geografía, Coordinadores de Subprogramas de Maestría en Educación mención Enseñanza de la Geografía (en Maracay y San Cristóbal) y dos profesionales ecologistas. La relación entre el Modelo Empírico de Estudiantes y el Modelo Empírico Profesional permitió la obtención del quinto Modelo, el Empírico Final. La relación de este último con el Modelo Lógico Referencial permitió la elaboración del sexto y último Modelo, el Conceptual Final, el cual tiene como propósito concretar aportes que orienten el currículo hacia la formación de un ser educado que pueda ejercer la docencia en geografía con soportes mentales (representados en la percepción), cognitivos (manejos conceptuales) y pedagógicos (saberes, acciones, valores y experiencias) que ubiquen el aporte de la educación geográfica en un plano utilitario para el quehacer diario, al considerar la transdisciplinariedad y la subjetividad. Para conocer la estructura del modelo, ver gráfica anexa.

CONSIDERACIONES FINALES

Una vez extraídos los datos de las obras seleccionadas, así como del contenido de las exposiciones de ecologistas, docentes y estudiantes, se desarrolló el modelo teórico para orientar el proceso de formación de docentes venezolanos especialistas en geografía, en atención a las exigencias socio-educativas actuales. Dicho proceso permitió concluir en lo siguiente:

1. Resultó necesario atender la exigencia de una serie de categorías, esenciales para estructurar el modelo que se aspiraba. La finalidad fue

detectar cómo eran concebidas en la data lógica y por los entrevistados que aportaron información para la data empírica. Se requería una base teórica para orientar el modelo, el deber ser, lo cual reviste a este proceso investigativo de pautas esencialmente filosóficas. Esos postulados iniciales permitieron el agregado razonado de ideas y la construcción del modelo conceptual final.

2. La geografía fue definida por una buena parte de los entrevistados, principalmente por los bachilleres, como una ciencia, es decir, como un conjunto de conocimientos organizados y sistematizados que se adaptan a la realidad, en eso debe haber influido el persistente esfuerzo de las Ciencias Sociales por ser reconocidas como tal en el ámbito del conocimiento, especialmente por las llamadas 'ciencias duras'. Este ideal, propio de la disciplina geográfica y de las otras ciencias sociales, se compartió siempre en la labor de aula ejercida por los docentes venezolanos especialistas en geografía y se transfirió a distintas generaciones de estudiantes, pero a la par se desdeñó la idea de que la exigencia fundamental de las disciplinas en el campo educativo es ofrecer aportes a la formación del ser humano.

3. Otro argumento que explica su concepción de ciencia es que la geografía viene ocupando un destacado lugar en el plano del conocimiento. Atacada por no poder predecir, es decir, llegar a leyes de comprobación universal, ha hecho en cambio gala de sofisticados enfoques teóricos, métodos y técnicas, ha desarrollado fructíferas corrientes de pensamiento con una incuestionable evolución epistemológica, todo lo cual la reviste de ese buscado rigor científico, exigido sobre las pautas del discurso científico de la modernidad. A pesar de eso, los investigadores actualizados se siguen preguntando: ¿qué es una ciencia?, ¿existen las ciencias?, ¿cuáles son las pautas que las definen?, ¿hay una sola vía para hacer ciencia?, exigiendo el debate nuevos rumbos para una constante y apasionante reflexión.

4. Un grupo de informantes claves en esta investigación, los docentes, así como los autores de las obras consultadas para data lógica, tienen un

manejo conceptual de la geografía como disciplina. Esta opción concuerda con los actuales enfoques sobre fines y propósitos de la educación, en especial para los primeros niveles del sistema educativo, según los cuales la educación es un proceso complejo donde las disciplinas añaden, más no pueden ser el centro del mismo. Esto condujo a que en este modelo se identifique a la geografía como una disciplina científica, ya que como disciplina puede dar agregados a la formación y cultura del ser total, aunque se nutre de un campo científico maduro y propio, todo lo cual permite superar la noción de disciplina escolar.

5. A la disciplina geográfica le corresponde fomentar el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en el ser humano, haciendo hincapié en la identidad y valoración del entorno, así como las acciones que garanticen problematizar y dar solución: a través del entorno y a favor del entorno.

6. Una vía para lograr lo planteado, en el aparte anterior, es retomar el paisaje como unidad básica de estudio en la geografía que se desarrolla en el ámbito escolar, ideal éste compartido por la casi totalidad de los informantes claves, tanto estudiantes como profesionales. Debe ser abordado como objeto el contenido del paisaje (sus características), como escena percibida (serie de representaciones y de percepciones, así como los sentimientos que suscita) y que integran lo subjetivo del ser. Todo esto reclama hoy ser atendido y considerado por el modelo constructivista de la educación.

7. Por otra parte, hay que considerar que en el paisaje se interrelacionan los elementos bióticos, abióticos y antrópicos que lo conforman, todo lo cual exige abordar su estudio a partir de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad para lograr conocimientos con los aportes de física, química, biología, geografía, historia, matemática y otras disciplinas. En dicho estudio, la geografía tiene un camino andado, pero hay que cuidar de no mantener una visión estática del paisaje, para lo cual debe complementarse con el movimiento y la dinámica que traduce la noción de espacio geográfico.

8. La dimensión del paisaje depende de la percepción. Varía de un individuo a otro. Esto es válido tanto para profesionales con diferente formación como para el hombre común. La visión que tiene el hombre de las cosas materiales está siempre deformada. De allí que la tarea del educador es inducir al educando a llegar a su significado. La percepción no es aún conocimiento, pues éste depende de la interpretación, llegando a ser más válida cuando más se limite el riesgo de considerar verdadero lo que sólo es apariencia.

9. Se requiere actualizar los mecanismos de ejecución empleados en el proceso de formación de los docentes especialistas en geografía, a fin de facilitar el aprendizaje y hacer de ésta una disciplina científica con aplicación en el ámbito escolar, práctica, amena y útil en la vida diaria, abierta a las nuevas realidades tecnológicas, representadas en la cartografía digitalizada (Sistemas de Información Geográfica, SIG), en aparatos para facilitar el manejo de datos (Sistema de Posicionamiento Global, GPS) y en la información existente en el ciberespacio (Internet, telecomunicaciones e informática) las cuales son, hoy por hoy, una realidad en los campos técnico – investigativo y de aplicación militar.

10. Destacó el papel de la afectividad como un ejercicio de vida, de aquello que es máspreciado. Esto se conecta con el planteamiento de que las emociones, y entre ellas el amor, tienen incumbencia en la generación de conocimientos.

11. Los métodos empleados permitieron detectar la clara relación que existe entre teoría y práctica, lo cual representa una novedad para abordar el proceso de formación de docentes especialistas en geografía, sobresaliendo el aporte de Legendre, el cual considera la complejidad del ser al proponer el ‘ser educado’ y sus distintos dominios: cognoscitivo, afectivo, conceptual, experiencial, físico, moral, perceptual y social.

12. El modelo teórico para orientar el proceso de formación de docentes especialistas en geografía, ofrece un horizonte de posibilidades

conceptuales para responder a las necesidades de superar problemas que se vienen acarreado desde cuando entraron en vigencia modelos educativos hoy superados.

13. El educador, y especialmente los planificadores del currículo, deben estar conscientes de que su preparación nunca será definitiva, pues la experiencia se va conformando en el día a día.

14. El modelo permite concebir a la educación como proceso integral, en donde lo cognitivo es un elemento más de progreso en la formación del individuo, en este caso del futuro docente especialista. Cuando se persigue la formación del ‘ser total’, se pretende un equilibrio o la plena interacción entre cuerpo (lo biológico), emoción (lo afectivo, el sentimiento) y lenguaje (contacto entre el mundo interior de ese ser y el contexto social), todo lo cual se complementa con ciertas habilidades que debe aportar la educación formal: consideración de lo cotidiano, conciencia histórica, visión crítica y concientización en un sistema de valores para enfrentar la deshumanización reinante.

15. Por otra parte, el modelo no solamente da cabida a la parte de conocimiento sino que reconoce a la educación como un proceso de formación amplio donde lo fundamental es la formación del ser humano, considerado éste como un ente de diversas dimensiones (biológica, social, psíquica, espiritual).

16. Una exigencia perentoria, tanto para el docente especialista en ejercicio como para el docente en formación, es la reivindicación a través del estudio, la investigación y el ejercicio docente de la geografía humanística.

REFERENCIAS

Bailly, A. (1979). *La percepción del espacio urbano*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.

- Cunill, P. (s.f.). "Ecología de la Noche". Caracas. *El Universal*. (s. p.).
- Estébanez, J. (1990). *Tendencias y problemática actual de la geografía*. Madrid: Editorial Cincel.
- Ferrer de Singer, F. (s.a.) *La noción de espacio en el niño*. Trabajo de ascenso no publicado. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Fuguet, A. (s.a.). *Transdisciplinarietà y transversalidad*. (s.c.): Gobernación del estado Miranda – Fundación para la Excelencia Educativa.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Strategies for qualitative research*. San Francisco, USA: University of California.
- González, B. (1981). *Ecología y paisaje*. Madrid: H. Blume Ediciones.
- Miles, B. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, USA: Sage.
- Paradas, L. (2003). *Modelo teórico para orientar el proceso de formación de docentes especialistas en geografía*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Santa María, Caracas.
- Resolución 1 del Ministerio de Educación (1996, Enero 15). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, Febrero, 1996.
- Rojas, A. (2000). El lugar y la tecnología en la enseñanza. *Cándidus*. 1 (10), 87-90.
- Tovar, R. (1975). El espacio geográfico. *Boletín II* (4). 3-13.
- Trepat, C. y Cosmes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Tuan, Y. (1974). *Topophilia: A study of environment perception*.

Attitudes and values. New York: Prentice Hall.

- Tuan, Y. (1976). Humanistic Geography. *Annals of association of American Geographers*. 66 (2), 266-276.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Extensión. "Carta de la transdisciplinarietà" (1999, Mayo). *Actualidad y Extensión*. 8 (s/p).
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2003). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL.

ANEXO