

El subprograma de Maestría en Geografía, mención Geografía Física: Una visión de los egresados

Geography Master's program, Physical Geography
mention: a vision from graduates

Sara Lara

salaradegonzalez@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Centro de Investigación "Estudios del Medio Físico Venezolano"

Recibido en mayo de 2013 y publicado en septiembre 2013

RESUMEN

El objetivo es interpretar la percepción de los egresados de la Maestría Geografía Física de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, en torno a su experiencia durante los estudios de postgrado. Investigación cualitativa que trata de recuperar la información contenida en la interioridad de las personas seleccionadas para la investigación. Se fundamenta en el paradigma Interpretativo, donde la realidad social se constituye en el objeto central de los procesos de investigación. Se aplica el Método comparativo continuo a la reflexiones de los informantes, que se toman como fuente válida de conocimiento. Se concluye que el egresado del subprograma logra llenar sus expectativas iniciales, esto se percibe a partir de la contrastación de sus ideas iniciales, reportadas en entrevistas y reflexiones realizadas. El egreso de estos profesionales ha incidido positivamente en el sub subsistema de educación superior.

Palabras clave: Postgrado; Geografía Física; formación permanente

ABSTRACT

The aim is interpreter the perception of the graduates of the Master of Physical Geography in the Pedagogical University Experimental Libertador, Pedagogic of Caracas. Qualitative research trying to recover the information contained in the interior of those selected for investigation. It is based in the Interpretive paradigm where social reality becomes the central object of the research process. Continuous comparative method is applied to the reflections informants, which are taken as a valid source of knowledge. Conclude that the graduate of Subprogram manages to fill their initial expectations, this is seen from the contrast of their initial ideas, reported in their interviews and reflections made for this research. The impact of these professionals has a positive influence on the subsystem University Education.

Key words: *Post grade; Physical Geography; permanent formation*

INTRODUCCIÓN

La Red Europea de Información (Eurídice, 2001), señala que la formación permanente es el proceso educativo continuo de aprendizaje realizado por las personas a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes relacionadas con el empleo, por lo que también recibe la denominación de formación en servicio o perfeccionamiento. Sin embargo, se debe precisar que esta incluye tanto lo académico, dirigido a la realización de estudios posteriores al grado, postgrado, o a la mejora socioeducativa de las personas en el ámbito no formal; como manejo del tiempo libre, recreación, salud, participación social, entre otros. De allí que la función social de las Universidades se cumple a través de la formación permanente y se concreta en tres ámbitos: a) la transferencia del conocimiento a través de cursos formativos de grado y postgrado, b) la atención al sector empresarial y c) los cursos, actividades de diferente índole, dirigidos a todos los niveles de la sociedad, entre ellos a los adultos mayores, y a todos los que en su momento no pudieron tener acceso a la educación formal.

En consonancia con estos postulados, la UNESCO (2011) subraya, que la Universidad debe aprovechar su función social para fomentar la paz, la libertad de expresión y el desarrollo sostenible. De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (CINE, ob. cit) los estudios de postgrado de la enseñanza universitaria se ubican dentro de la vertiente profesional de la formación permanente. En este artículo se hará referencia, a ese contexto profesional.

El abordaje de esta temática es crucial, argumenta Tello (2006), tanto para aquellos que se encuentren en el proceso de formación inicial, como para los que la han concluido; ya que deben estar preparados para el cambio, la incertidumbre como elementos comunes y constitutivos de los contextos en los cuales se desarrollan como profesionales. El mismo autor admite, que la formación permanente hace alusión al proceso una vez finalizada la formación inicial, en una institución que acredite titulación académica. Sin embargo, hay que estar alerta pues en Latinoamérica se corre el riesgo de convertirse en una propuesta, sólo para algunos, en lugar del *lifelong learning for all* o aprendizaje para todos a lo largo de la vida como lo establecen los postulados universales.

En Venezuela Morles (2005), explica que la educación de postgrado es hoy, en la mayor parte del mundo, una actividad académica marginal, elitista, a veces inexistente. Un indicador de su marginalidad, es el reducido espacio que ella ocupa en los medios de comunicación social y en los discursos políticos. Como consecuencia de ello, son ínfimas las asignaciones presupuestarias que la mayoría de los gobiernos o las universidades asignan a esta actividad.

Una de las funciones fundamentales de la universidad, según establecen Mayz y Pérez (2002), es propiciar la creación de nuevos conocimientos a través de la investigación científica, tecnológica, humanística y social. Esta función se realiza a través de los postgrados, por lo cual se ha convertido en el centro de evaluación de las universidades en muchos países del mundo y en Venezuela

El subprograma de postgrado: Maestría en Geografía, mención Geografía Física

El subprograma de postgrado Maestría en Geografía, mención Geografía Física, fue creado en 1990 según Resolución 90.97.986 del Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1990), inició sus labores en el Instituto Pedagógico de Caracas en el segundo período del año 1990 con el propósito de diseñar, desarrollar, aplicar y difundir estudios sobre el medio físico geográfico venezolano a fin de aportar vías de solución a los problemas ambientales del país, en cuanto a la administración, aprovechamiento y ordenamiento del territorio. Este propósito se refrenda en el art. 9 del Reglamento de Estudios de Postgrado (UPEL, 2008), el cual señala que los estudios de Maestría tienen como objetivo el análisis profundo y sistematizado de un área del conocimiento y desarrollo de competencias para la investigación. En consecuencia, lo establecido en los referentes legales, tiene implicaciones directas en la producción intelectual y en la generación del conocimiento nuevo.

Como se puede observar a partir del cuadro 1, el subprograma se ha mantenido egresando profesionales desde 1993 hasta 2011, a excepción de los años 2006-2009; lo que da cuenta de 43 investigaciones realizadas en toda la extensión del territorio venezolano.

Para efectos de esta investigación, cabe preguntarse: ¿Cuáles son las razones por las cuales un profesional decide seguir estudios de postgrado en un determinado subprograma? ¿Se cumplen las expectativas que el profesional se había planteado acerca de los estudios seleccionados? ¿Se ha generado algún impacto con el egreso de estos nuevos profesionales en los cuadros académicos de las instituciones donde les ha correspondido laborar? ¿Hasta qué punto les sirve la formación adquirida durante su estadía en la Universidad para enfrentar los múltiples roles que debe cumplir un profesional en su diario accionar? ¿Se mejora sustancialmente la formación del profesional durante sus estudios de postgrado? ¿Es necesario que la Universidad haga un seguimiento al egresado para conocer su desempeño?

En función de estas interrogantes se estableció como objetivo del trabajo:

- Interpretar la percepción de los egresados de la Maestría Geografía Física de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, en torno a su experiencia durante los estudios de postgrado.

Cuadro 1. Egresados de la Maestría en Geografía, mención Geografía Física (IPC: 1993- 2011)

Nº	Autor(a)/ Tutor(a)	Título del Trabajo de Grado	Año
1	Molina/ Bezada	Definición de unidades integradas o unidades de respuesta ecológica en la cuenca del río Limon, mesa La Tentación, edo. Anzoátegui, a través de imágenes de satélite.	1993
2	Zambrano/ Grigoriev	Estudio geomorfológico y dinámica costera del sector suroriental de la Isla de Margarita desde el muelle de La Caranta hasta playa Guacuco.	1994
3	Pirrongelli/ Suárez	Estudio Geomorfológico de la cuenca del río El Jarillo, edo. Miranda	1995
4	González/ Bezada	Comparación de la geología glacial del Cuaternario de la quebrada Mucuchaché, Saisay y Muchurua (Andes centrales venezolanos), edo Mérida.	1995
5	Padrón/ González	Estudio geomorfológico, dinámica litoral e impacto ambiental del sector: Espigón Hotel Bella Vista- morro de Porlamar, isla de Margarita	1995
6	Gil/ Bezada	Geomorfología del tramo costero ubicado entre la bahía La Esmeralda y pinta Mula, edo Sucre.	1996
7	Cisneros/ Barrientos	Estudio integrado de los ambientes superficiales hipersalinos- evaporíticos de Isla Larga, edo Carabobo.	1997
8	Toledo/ Lara	Estudio de la erosión de suelo en el sector comprendido entre El Susucal, La Candelaria y Muñoz, edo Lara.	1997
9	Infante/ Sánchez	Estudio biogeográfico integral de una sección del morichal Palenque (cuenca del río Aguaro) estado Guárico.	1998
10	Hidalgo/ Ruiz	Toposecuencia de suelos en la cuenca de la quebrada Chacaito del Parque Nacional El Ávila.	1998
11	Godoy/ Bezada	Estudio de la geología glacial del Cuaternario en la cuenca de la quebrada Las Tapias, Sierra Nevada de Santo Domingo, edo Mérida, Venezuela.	1999

12	Pereira/ Sánchez	Estudio fisionómico comparativo de las formaciones vegetales localizadas en las unidades geomorfológicas existentes en las salinas de Sauca, costa nororiental de Falcón.	1999
13	Torres/ Bezada	Estudio de la geología glacial del Cuaternario de la quebrada El Venado en la Sierra de Santo Domingo, edo Mérida Venezuela.	1999
14	Cartaya/ González	Estudio geomorfológico del estuario del río Hueque, costa nororiental del edo Falcón, Venezuela.	1999
15	Méndez/ Suárez	Geomorfología de la salina de Sauca, costa nororiental del edo Falcón, Venezuela.	1999
16	Pacheco/ Suárez	Variaciones en la posición de la línea de costa en los sectores de Adícora, bahía de Chichiriviche (edo. Falcón) y Laguna de Unare (edo. Anzoátegui)	2000
17	Meneses/ Marcucci	Modificaciones geomorfológicas ocurridas en la línea de costa El Peñon-Punta Baja (Cumaná, edo. Sucre) por la construcción del aliviadero del río Manzanare (1948-1996)	2000
18	Moreno/ Iztúriz	Características geomorfológicas y sedimentológicas de la secuencia de crestas de playa en el suroeste de Adícora, edo. Falcón, Venezuela	2000
19	Montilla/ Con	Estudio agroclimático de la cuenca de la quebrada Patillal, municipio Torres, edo Lara.	2001
20	Rodríguez/ Bezada	Pedoestratigrafía y paleoambientes de una toposecuencia de suelos en el área de Mucubaji-mesa del Caballo (Andes centrales de Mérida- Venezuela)	2001
21	Romero/ Zambrano	Estudio geomorfológico y caracterización ambiental del tramo costero comprendido entre "Punta Cardón" y "Punta Piragua", Isla de Margarita, edo. Nueva Esparta.	2002
22	Sánchez/ Con	Estudio de la variación diaria de las precipitaciones registradas en las estaciones Observatorio Cagigal y La Carlota en el Valle de Caracas	2002
23	Santiago/ Bezada	Geomorfología cuaternaria del archipiélago Los Testigos, Dependencias Federales- Venezuela	2002
24	Escalante/ Sánchez	Estudio fitogeográfico de las formaciones vegetales localizadas al noroeste del páramo "Pico Colorado", Parque Nacional páramos: El Batallón- La Negra, estado Táchira, Venezuela.	2002
25	Vizcaya/ Suárez	Estudio geomorfológico de la costa entre Bahía de Buche y Bahía Los Totumos, estado Miranda, Venezuela.	2002
26	Gularte/ González	Caracterización geomorfológica del campo de dunas de Cocinetas, Península de la Guajira, estado Zulia, Venezuela.	2003
27	Colmenares/ Bezada	Características pedogeomorfológicas de una toposecuencia de suelos en la cuenca alta del río Guárico.	2004

28	Salazar/ Sánchez	Estudio fitogeográfico del morichal Santa Tomas, hato Santo Tomás, municipio Miranda, estado Anzoátegui.	2005
29	Pastrán/ Bezada	Estudio de la geología glacial cuaternaria de la quebrada El Royal, páramo de Mucuchíes- Sierra de Santo Domingo. Merida, Andes de Venezuela.	2005
30	Guzman/ Bezada	Estudio geomorfológico del sistema anastomosado del río Apure, sector Los Padrotes-La Rompida, estado Barinas, Venezuela.	2005
31	Gil/ <i>Con</i>	Análisis de casos de lluvias torrenciales en el tramo central de la Cordillera de la Costa desde 1976 hasta 2006, Venezuela	2010
32	Marcano/ <i>Cartaya</i>	Zonificación de amenazas por procesos de remoción en masa en las cuencas comprendidas entre Camurí Chico y Punta El Trigrillo. Edo. Vargas, Venezuela	2010
33	Mujica/ <i>Pacheco</i>	Modelo para la zonificación de la amenaza por procesos de remoción en masa en la cuenca del río Camurí Grande, edo. Vargas, Venezuela	2010
34	Núñez/ <i>Toledo</i>	Composición y funciones edáficas de las costras microbióticas en los suelos del sector sur de la quebrada Los Barrancos, valle de Quíbor, Edo Lara.	2010
35	Perdomo/ <i>Barrientos</i>	Riesgo químico comunitario asociados a dos cuerpos de agua superficiales, estado Vargas, Venezuela.	2010
36	González/ <i>Sánchez</i>	Caracterización fisionómica de las formaciones vegetales localizadas entre Puerto Escondido y Las Raíces, península de Paraguaná, Edo. Falcón.	2010
37	Mora/ <i>Reyes</i>	Análisis de tendencia y variación anual e interanual de las precipitaciones en la cuenca alta del río Boconó, estado Trujillo.	2010
38	Lazo/ <i>Zambrano</i>	Estudio geomorfológico y sedimentológico de los ambientes depositacionales cuaternarios de la salina de San Pedro de Coche, edo. Nueva Esparta.	2010
39	Ascanio/ <i>González</i>	Geomorfología de los ambientes depositacionales holocénicos del campo de dunas de cabo San Román, Península de Paraguaná, estado Falcón.	2010
40	Guerra/ <i>Gómez</i>	Estimación y caracterización de la precipitación para el estado Táchira utilizando técnicas geoestadísticas.	2010
41	Moreno/ <i>González</i>	Estudio geomorfológico y caracterización ambiental del sector Macama, estado Falcón, Venezuela.	2011
42	Quintero/ <i>Zambrano</i>	Estudio geomorfológico y sedimentológico de los ambientes costeros del sector Párate Bueno, península de Macanao, Isla de Margarita, edo. Nueva Esparta, Venezuela	2011
43	Rivas/ <i>Méndez</i>	Zonificación de la amenaza por inundaciones en la planicie aluvial terminal del río Borburata, sector costero oriental del estado Carabobo, Venezuela.	2011

La reflexión como fuente de conocimiento.

La actitud reflexiva, como proceso para generar conocimiento, ha sido admitido desde 1933 por Dewey (1989), quien sostenía que reflexionar implica mirar hacia atrás y contemplar lo que se ha hecho, con objeto de extraer los significados netos a fin de utilizarlos en experiencias futuras: “la función del pensamiento reflexivo(..) es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto, o algún tipo de perturbación, en una situación clara, estable y armoniosa” (p 88, ob.cit.). La contextualización de la reflexión de acuerdo a las circunstancias históricas, es un elemento introducido por Carr y Kemmis (1988) y Carr (1996), estos investigadores indican que “la vida social es reflexiva, tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que se crean nuevas formas de vida social que a su vez, pueden ser reconstruidas” (p.60).

Los autores postulan el carácter cambiante de los hechos sociales, por lo cual las verdades develadas, se caracterizan por la provisionalidad; tal y como se asumen en esta investigación. La preparación de profesionales propone Schön (1992), debería incluir una formación tutorizada en la reflexión, pues, “los docentes y profesionales en general, funcionan como prácticos reflexivos, es decir, sujetos que en el transcurso de su actividad profesional, antes y después de ella, pueden activar procesos de reflexión en y sobre la acción” (p.37). De modo que la reflexión, en este caso, es considerada como una vía para darle sustento teórico a la investigación trazada. La reflexión está impregnada de la experiencia del sujeto, por tanto no es un conocimiento neutro, señala Pérez Gómez (2000) pues, “la reflexión implica la inmersión consciente del sujeto en el mundo de su experiencia cargado de connotaciones simbólicas, valores [.....] además, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción” (p.417).

El reflexionar lo asumen Calderhead y Gates (1993), como una forma de autocrítica constructiva de las propias acciones para mejorarlas, mientras que para Korthagen (2004), la reflexión es una toma de conciencia sobre

determinados problemas. De este modo, la reflexión se asume como una dimensión a tomar en consideración para interpretar las situaciones cotidianas verbalizadas, tal y como son vividas por sus protagonistas, que además de dar cuenta de las creencias implícitas de los docentes, también orienta acerca de la acción transformadora de sus prácticas. Por consiguiente, estos postulados han permitido configurar un piso epistémico para abordar la interpretación de la información proporcionada por los participantes, ya que nuestra intención es profundizar en la comprensión, en el significado de esas reflexiones acerca de su formación docente producidas en la cotidianidad del accionar de los sujetos, desde las construcciones de sus discursos, desde su capacidad reflexiva, donde se develan las expectativas y las perspectivas a partir de lo que consideran sus encuentros, desencuentros, aciertos desaciertos, fortalezas, debilidades, dentro de los procesos de interacción social una vez que egresan de la universidad.

La investigación se aborda desde el paradigma cualitativo pues se trata de recuperar la información contenida en la interioridad de la persona estudiada en condición de sujeto activo en la construcción de su experiencia. En consecuencia, se siguen las pautas de González (2007), cuando señala que la experiencia vivida es inseparable de las emociones asociadas al contenido expresado, las cuales aparecen en múltiples desdoblamientos simbólicos como imágenes recuerdos, reflexiones que expresan el sentido subjetivo asociado a sus historias personales.

MÉTODO

La ruta que sigue la investigación consiste en tres puntos claves para la interpretación acerca de la percepción que poseen los egresados de la Maestría Geografía Física del Instituto Pedagógico de Caracas, en torno a su experiencia durante los estudios de postgrado.

Estos puntos se basan en los tres momentos señalados por Murcia y Jaramillo (2001), relativos a: “Preconfiguración”, o acercamiento a la realidad “Configuración y Reconfiguración” de la misma, (p.8). El

acercamiento se hace desde la teoría formal, que corresponde a toda la información previa que el investigador ha recopilado y analizado sobre el objeto de estudio, desde la perspectiva deductiva. La configuración de la realidad comprende, el trabajo de campo, del cual surgen las teorizaciones sustantivas, desde la perspectiva inductiva-deductiva-abductiva a partir del análisis de los testimonios de los informantes claves seleccionados intencionalmente. Estas teorizaciones se obtienen a través de la aplicación del Método Comparativo Continuo de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), adaptado por Strauss y Corbin (2002). La fusión de ambas coordenadas, originan una tercera, denominada Reconfiguración, representada por el replanteamiento de las teorizaciones emergentes, que de acuerdo a Murcia y Jaramillo (ob.cit) “es el momento de confrontación logrado desde la realidad empírica, y contrastada con la realidad conceptual, se inicia de esa manera, la comprensión” (p 10).

En el caso de esta investigación, los sucesos, incidentes, expresados por los entrevistados en sus testimonios, son agrupados en categorías, conceptos o constructos; así los datos, se analizan, comparan e integran de manera inductiva-deductiva-abductiva para configurar teorizaciones sustantivas. La estrategia inductiva, también es llamada constructiva por Goetz y Le Compte (1988), ya que se trata de generar, descubrir los recurrentes, encontrar relaciones entre ellos y construir las teorizaciones. Por consiguiente, el trabajo se fundamenta en el paradigma interpretativo donde la realidad social se constituye en el objeto central de los procesos de investigación. Azpúrua (2004) argumenta que “el mundo social puede ser descrito tal y como es encontrado por los que en este viven” (p.70), y los preceptos de la investigación cualitativa, citados por Pérez Serrano (1998), cuando acota: “La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, de carácter básicamente inductivo, constituida por reglas y no por leyes” (p.27). Visto de esta manera, la investigación cualitativa considera el conocimiento como producto de la construcción social, por lo cual se debe comprender la realidad, describir el contexto en el cual se desarrollan los hechos, comprender el mundo intersubjetivo común a todos nosotros, porque el individuo es un sujeto que comparte significados. De este modo, se participa de las perspectivas Reformulada y Constructivista de la Teoría

Fundamentada (TF), la cual se aleja de la posición clásica, pionera post positivista (Delgado, 2012).

Las técnicas de recolección de datos

Se realizaron en dos instancias: una documental y otra en línea. En torno a la primera, se revisaron 12 fuentes documentales, disponibles en los archivos de la Maestría, correspondientes a las reflexiones escritas por los aspirantes, como requisito parcial para ingresar al Subprograma. En cuanto a la instancia en línea, se realizó por esta vía porque los entrevistados son egresados que laboran en áreas distantes a la capital. Se les presentó a los entrevistados un guión de planteamientos abiertos, con los aspectos que la investigadora se planteó explorar, a fin de obtener la mayor profundidad posible en el discurso reflexivo, como lo señalan Taylor y Bogdan (1987). La escogencia de los informantes fue intencional, conformada por personas, que satisfacen los requisitos establecidos por la investigadora, a objeto aplicarles la entrevista, vía web, realizada en julio de 2012. Los criterios de selección fueron: a) ser profesionales egresados del subprograma de Maestría en Geografía Mención Física de la UPEL-IPC, b) tener un tiempo de egreso entre 20 - 10 y 8 años .

Por otra parte, la investigadora se incluye, como observadora participante, tal y como lo propicia la investigación cualitativa, pues se desempeñó como coordinadora del cubprograma por dos períodos consecutivos y actualmente es profesor de la misma, por lo cual, la vida institucional de la Maestría le es conocida. Al respecto, Azpúrua (2004) argumenta: “El investigador al asumir el rol de observador participante, penetra en las intersubjetividades implícitas en las vidas de las personas” (p.66). Esto último implica indagar en el mundo interior del protagonista, un camino para hacerlo, aunque no el único, es aplicar el Método Comparativo Continuo de la Teoría Fundamentada Strauss y Corbin (2002) como a continuación se especifica: a) la transcripción detallada de los contenidos de las bitácoras, b) la segmentación de los contenidos en unidades de información significativa, c) la clasificación o codificación de cada unidad de información d) la categorización e) el despliegue de redes relacionales

entre las categorías, g) la contrastación de fuentes f) el análisis de las redes y la síntesis conceptual.

En la codificación, los sucesos, incidentes, expresados en los testimonios son agrupados en categorías, conceptos o constructos; así los datos se analizan, comparan e integran de manera inductiva y deductiva en un juego dialéctico para configurar una comprensión del hecho estudiado, a través de operaciones analíticas de codificación abierta, axial y selectiva. La primera se produce cuando emergen los conceptos o subcategorías, la segunda al obtener las categorías de orden superior, y selectiva cuando se hace la integración final en categorías centrales. Sin embargo, este no es un proceso lineal, más bien es recursivo. Es el proceso denominado por Ruíz Olabuénaga (2007) “lanzadera, donde con frecuencia se vuelve atrás en la información con una carga más rica y completa así los textos se someten a múltiples lecturas en forma cíclica y circular” (p. 201).

Teniendo en cuenta estas consideraciones metodológicas, en las líneas siguientes se muestra el análisis de los datos. En primer lugar, se observa de la información contenida en las 12 reflexiones, escritas por los aspirantes para ese momento a la Maestría, que están constituidos por cuatro grupos, caracterizados de la siguiente manera: a) los egresados del pregrado de los diferentes núcleos de la UPEL que laboraban como docentes en el subsistema de Educación Secundaria, b) los, provenientes igualmente de la UPEL, pero ejercían la docencia en Educación Superior, con la categoría de Instructores, c) los Licenciados de otras Universidades del país cuyo ejercicio laboral lo realizaban en la administración pública, d) un grupo, en menor cuantía, procedente de Universidades diferentes a la UPEL, pero que se desempeñaban en la administración pública.

RESULTADOS

De los datos aportados por los aspirantes se precisan los siguientes aspectos que dan cuenta de sus expectativas, creencias, y valores:

1. Escogen la línea de Investigación para desarrollar su trabajo de grado, a partir de la experiencia de los Seminarios de Investigación

- y los trabajos de campo en los que han participado durante el pregrado.
2. Desean adquirir nuevos conocimientos y profundizar en los previos que ya poseen.
 3. Buscan optimizar y mejorar el potencial investigativo que ya poseen.
 4. Aspiran a formarse para obtener herramientas a fin de incursionar en la investigación, escribir artículos para revistas científicas y asistir a Congresos tanto en el país como en el extranjero.
 5. Pretenden conocer más en profundidad las características geográficas del país, porque les gusta la Geografía Física, se sienten identificados con ella, disfrutan el trabajo de campo y quieren actualizarse para ser mejores docentes en este campo del conocimiento.
 6. Expresan deseos de superación, escalar un nivel más alto en lo personal, económico y profesional, consolidar las aspiraciones de no ser *uno más del montón*, ampliar las posibilidades del campo laboral, buscar nuevos horizontes.
 7. Perciben el postgrado como una posibilidad de obtener empleo en instituciones de Educación Superior de prestigio.
 8. Ponderan muy alto la trayectoria académica de los profesores que dictan los cursos en el Subprograma, el nivel académico que prevalece y piensan que es una fortaleza que les favorecerá para finalizar con éxito sus estudios.

Manteniendo como referencia estas ocho expectativas, que constituyen el marco subjetivo declarado por los aspirantes a cursar estudios en el Subprograma, se analizan e interpretan los testimonios plasmados en las bitácoras, de los cuales, surgirán las subcategorías que luego de un proceso de integración cada vez más afinado, se obtendrán las categorías emergentes de orden superior hasta llegar a la categoría central: Visión de los egresados; lo cual permite la comprensión con el mínimo de formulaciones y conceptos que en este caso, corresponde a la delimitación de las teorizaciones.

Un informante indica:

Mi tutor insistía en la importancia de [...] investigar en lo que nos gusta, ser ordenados y disciplinados, [...] ser crítico ante los resultados, revisar referencias actualizadas en inglés, *glup!*, respetar las opiniones de los otros, participar con ponencias en eventos de investigación, escribir artículos. [...] Todo eso forma parte de los atributos de un investigador.

La unidad de información devela como subcategoría *modelaje para la formación del investigador* entendido como la influencia docente para marcar el rumbo en sus estudiantes, el trabajo pausado que conduce a internalizar en el estudiante de postgrado los atributos de un investigador para el disfrute pleno de las diversas vías en la generación de nuevos conocimientos. Esto lo certifica Barros (1995), cuando afirma que el investigador se forma trabajando al lado de investigadores.

La formación docente depende de variados factores, pero, de acuerdo a la acción reflexiva del informante, la actuación de los profesores conforma una pieza fundamental, la cual se puede relacionar con la Teoría Social del Aprendizaje de Bandura (1977), basada en el proceso de modelaje cuyo postulado señala que guardamos, el comportamiento del modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales y una vez “archivadas”, podemos hacer resurgir la imagen o reproducirla con nuestro propio comportamiento. Esto lo denominan Olivares y Méndez (1998) procesos de Mediación Simbólica donde el sujeto adquiere representaciones simbólicas de la conducta modelada y no meras asociaciones específicas de estímulo-respuesta. De este modo, se explica que los profesores sirvan de modelo para la adquisición de comportamientos, pues el docente es la referencia a ser tomada en cuenta para sus acciones tal y como es verbalizado por los informantes.

Queda así evidenciado una vez más, la influencia del modelaje docente, en este caso, en el plano investigativo acompañado de valores tales como orden, disciplina, perseverancia, tolerancia, autocrítica. Nótese que el informante utiliza la interjección *glup* para indicar la urgente necesidad del dominio, al menos en la lectura, de textos específicos del área, en

este idioma. Es una manera de mantenerse actualizado en el mundo de la investigación.

Otro informante precisa:

Egresé de la Maestría en 1993, y en mi tesis abordé la integración y análisis de tres variables físico naturales [...] a través del uso de imágenes de satélite y los Sistemas de Información Geográfica [...] en una sección de los llanos orientales y ahora en la Universidad he desarrollado una línea de investigación en aspectos ambientales con herramientas de la geomática que ha permitido la publicación de varios artículos en revistas nacionales e internacionales de reconocido prestigio, así como la elaboración, por parte de estudiantes bajo mi coordinación, de más de treinta trabajos especiales de grado [...] usando estas herramientas.

De la información surge la subcategoría *transferencia de conocimiento*, entendido como la posibilidad de dosificar, adaptar y mediar los nuevos conocimientos para que otros aprendan y sean capaces de realizar transferencia cognitiva. Se ilustra con la metáfora del andamiaje de Bruner, donde las intervenciones tutoriales deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea a desarrollar: Menos nivel más ayuda y viceversa de manera que cuando el aprendiz sea autónomo, se pueda retirar el andamiaje y este pueda actuar de manera independiente (Camargo y Martínez, 2010).

Ante los acelerados cambios tecnológicos y humanísticos de un mundo globalizado, corresponde a los docentes desarrollar en los estudiantes sus competencias interpretativas, investigativas y explicativas en un contexto donde la universidad, orientada hacia la indagación y la búsqueda del saber, produce el conocimiento, lo organiza lo difunde y lo socializa. En la actualidad, se requiere de un profesional que transfiera a las aulas su producción intelectual y estimule en sus estudiantes la inquietud por la investigación a fin de evitar la caducidad y el marasmo intelectual. No por azar, los nuevos paradigmas curriculares integran docencia, investigación y extensión. Sin duda en el campo educativo, la investigación es una vía para resolver múltiples problemas y por tanto es necesario propiciar este

modelaje. En este sentido, Díaz (2006) señala que se trata de pensar y actuar en la formación de un docente investigador que desde su relación teoría-práctica-reflexión, esté en capacidad de elaborar conocimientos, para ser socializados, sistematizados y ser útiles a la sociedad.

La importancia de formar recursos humanos para la investigación, es abordada por Mayz y Pérez (2002), quienes resaltan que al aprovechar el talento investigativo, se estimula la curiosidad, la innovación y la creatividad lo cual conduce a establecer los fundamentos para el desarrollo integral del país.

Dos informantes reflexionan, desde sus respectivos entornos laborales:

Informante a:

Hice la Maestría primero porque me gusta la Geografía Física, no se hace una tesis en lo que no te gusta, lo hice porque quise crecer tanto a nivel personal como profesional. En Educación Media es un requisito hacer un postgrado si quieres ascender para la clasificación y con ello obtener mejoras académicas y salariales por la vía de ascenso a docente V y VI conjuntamente con el tiempo de servicio, o para obtener el porcentaje de profesionalización si no se tiene el tiempo.

Informante b:

Mi paso por el postgrado marcó mi futuro laboral, [...] aunado a mi formación en un Instituto de la Administración pública, hicieron posible que en la actualidad me desempeñe como profesora asociada de la Universidad, dictando [...] Geografía Física de Venezuela y Conservación de Recursos Naturales. [...] esta formación previa también direccionó [...] mis estudios de quinto nivel, así [...] en España, obtuve el título de Doctora en Ciencias Ambientales, en el Programa: Cartografía, SIG y Teledetección.

De las verbalizaciones surge la subcategoría superación intelectual entendida como la actualización en los contenidos y prácticas en el área del conocimiento y en el fortalecimiento de los valores como parte de la formación y perfeccionamiento permanente del capital humano,

en este caso dedicado a la docencia. Obviamente ello conduce a una mejora salarial, que la legislación laboral venezolana establece, en cuanto a ascensos académicos e incidencias salariales para los profesores y maestros, que cumplen con los requisitos en todos los niveles de la educación.

También es notorio el énfasis del informante en que escogió el Subprograma porque le gusta la Geografía Física y ello implica un sentimiento de libre albedrío, de libertad para decidir lo que cree conveniente para sí mismo; en una mezcla de motivaciones, intereses, necesidades, compromiso y creencias, pero sin perder de vista la realidad vivida y la legítima aspiración de mejorar el status socioeconómico a través de su superación personal, en un país donde la valoración docente en el discurso oficial, no se corresponde con la remuneración recibida. Es un intento de hacer una inversión a futuro que se asegura desde el presente.

Al respecto Leal (2001), argumenta que el adulto, al plantearse como meta ingresar a una Universidad, lleva consigo un proyecto de vida impregnado de toda la subjetividad del individuo. En este mismo sentido, Chaverri (1995), indica, que los adultos direccionan sus experiencias de aprendizaje hacia la resolución de problemas específicos entre ellos, ascenso y jubilación. En efecto, los estudios de Maestría son requisitos de ascenso académico, en los subsistemas de Educación Secundaria y Universitaria, funcionan en dos vertientes: hacia la mejora académica del profesional, lo cual se irradia en su actuación docente de aula y, abre la puerta para emprender nuevos horizontes académicos como lo son los estudios de V nivel. En ambos casos, se asiste a la superación profesional.

La siguiente unidad de información, da cuenta de la amplitud de competencias requeridas para el ejercicio docente:

Cuando ejerces la docencia te das cuenta que eres un profesional policompetente, es decir el postgrado te ayuda porque tienes nuevos conocimientos, nuevas herramientas pero los grupos en los cuales te desempeñas como profesor son de diferentes edades, no tienen el mismo nivel, ni los

mismos intereses y tienes que implementar diferentes estrategias para llegarle a los estudiantes y ser exitoso. Más aún con las comunidades. Eso es otra cosa! Por eso hay que hacer nuevos cursos, mantenerse al día porque lo que hoy es una novedad, mañana no lo es.

El testimonio revela la subcategoría profesional policompetente entendida como el conjunto de vivencias y sentimientos, generados a partir de las experiencias compartidas con personas significativas de su entorno, a través de las cuales elabora su seguridad, confianza, aceptación y percepción de ser competente además de exitoso ante las actividades desarrolladas. La reflexión implica una fuerte motivación que le conduce a seleccionar estrategias generadoras de un crecimiento y éxito personal (Lara, 2011).

El docente al considerar que la enseñanza y el aprendizaje implican realidades diferentes, se esfuerza, por implementar variadas estrategias de enseñanza, imprescindibles en el mundo cada vez más complejo del siglo XXI, a fin de potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Las distintas estrategias tienen por finalidad llegar con mayor facilidad a través de los distintos canales cerebrales de los aprendices de acuerdo a su desarrollo cognitivo. Como lo argumenta Gardner (1998), autor de la teoría de las Inteligencias Múltiples, la misma materia se podría presentar de formas muy diversas a fin de aprovechar las fortalezas del estudiante, permitiendo asimilarla según sus capacidades y habilidades cognoscitivas. Las alianzas con sus pares le permiten incursionar en la integración de los contenidos, ampliar la red del conocimiento, aprovechar las oportunidades, ser creativo, emprendedor y trabajar en equipo. Se está en presencia del docente, que reflexiona sobre su propia práctica y organiza, gestiona, implementa diferentes vías de enseñanza en el conocimiento de la multiplicidad de canales de aprendizaje de sus estudiantes y personas en general: Es el docente estratégico.

El informante piensa en retrospectiva y señala:

Cuando miro hacia atrás puedo decir que no fue tarea fácil hacer la Maestría, salir del trabajo cansado, enfrentarse al

tráfico para ir a las clases en las tardes-noches, tener que abandonar los deberes familiares para dedicarte a cumplir con las asignaciones. Eso fue muy fuerte. Pero, sólo con esfuerzo se logra lo que uno realmente quiere. Ahora estoy satisfecho porque he crecido profesionalmente y llevo al aula los conocimientos que adquirí; aunque me mantengo haciendo cursos para estar actualizado, porque las nuevas tecnologías nos arropan

Se devela la subcategoría: *Satisfacción personal* de las metas alcanzadas, la cual se define como, el sentimiento de logro experimentado por el profesional, al alcanzar el propósito trazado en su proyecto de vida. Es la certeza de contribuir con la realización de algo valioso, el informante se siente a gusto con la labor emprendida y subraya que lleva al aula los conocimientos adquiridos.

De este modo, el crecimiento es factible mientras haya entusiasmo, voluntad por aprender, interés por avanzar, y menos temor por abandonar la zona de confort anterior. Nuestro informante señala no fue tarea fácil. En consecuencia, el término meta, se refiere en este caso, al propósito que la persona se esfuerza en hacer realidad. Revé (1996), afirma, que la intención de alcanzar las metas es una fuente básica de motivación y son importantes porque guían nuestros actos y nos impulsan a dar un mejor rendimiento en torno a las responsabilidades y los compromisos aceptados. No obstante, allí no termina el compromiso y el informante indica: las nuevas tecnologías nos arropan. Esto lo argumenta Cervera (2001), cuando precisa que el docente del siglo XXI, ya no posee toda la información; y por tanto, debe estar disponible para adquirir una formación permanente que le permita conocer las vías para ubicarla, saber transmitirla y cómo utilizarla, razón por la cual se convierte en un guía del aprendizaje.

Los conocimientos previos los destaca el siguiente informante:

Cuando hice el Seminario en pregrado me di cuenta lo que significaba hacer-en pequeño- una investigación: el problema, la metodología, el laboratorio, además, el intento de escribir algo. Por eso, en la Maestría escogí la línea de investigación en la que ya había trabajado.

Del testimonio se devela la subcategoría: *el Seminario como curso potenciador del postgrado*, entendido como un curso de pregrado capaz de estimular y abrir la curiosidad en aspectos puntuales del conocimiento; que le proporcionan herramientas de investigación al estudiante, donde prevalece el aprender a aprender y el aprender a comprender, se aprende haciendo; por lo cual se entiende que la investigación y la docencia están estrechamente unidas. Se trata de enseñar a investigar, a través de un caso escogido y para un determinado lapso académico, por tanto se trabaja con un caso puntual a mayor profundidad, haciéndose las respectivas interrelaciones con el mundo complejo y cambiante en el cual vivimos.

Se desprende de esta reflexión que los diseños curriculares de las diferentes universidades, deben darle mucha importancia a estos cursos porque como experiencia de investigación, constituyen una vía que ayuda a tomar decisiones académicas futuras. En torno a estos planteamientos, Alves (2004) sostiene que parte de nuestra misión social radica en formar profesionales que sepan investigar y que lo hagan como parte de su práctica laboral pues esto eleva su calidad en la acción y les permite la posibilidad de mantenerse actualizados a lo largo de su vida profesional.

En la próxima unidad de información, se destaca la importancia del trabajo de campo.

[...] las tesis que aquí se hacen, permiten conocer a Venezuela, ese país que muchos desconocen, y en eso, el trabajo de campo, es fundamental. Nuestras investigaciones, abren la posibilidad para que en los textos de Geografía se conozcan otros ejemplos de morfología glaciar, fluvial, marina, eólica, diferentes a los ya estudiados por [...] maestros pioneros. Y si no haces el chequeo de campo, no los puedes constatar. Es una manera de contribuir con nuevos aportes y aumentar el acervo geográfico del país.

El informante pondera el *trabajo de campo*, el cual se define como estrategia de investigación conducente a recopilar información en el sitio concreto del trabajo realizado. El informante le atribuye el valor de fundamental, y efectivamente, los trabajos de campo, son destacados por Picón (2007) por sus fortalezas e influencia en la formación científica,

pedagógica y personal de los egresados; asignándoles un gran valor formativo, considerándolos un dispositivo para el desarrollo personal y el fortalecimiento de la dimensión ética del docente. La forma como esta estrategia se ha transmitido entre las diferentes generaciones de docentes, a lo largo de 60 años en el Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, constituye un buen ejemplo de aprendizaje organizacional (p. 13).

Además, el informante alude a *conocer ese país que muchos desconocen*. Aquí nos encontramos con la valoración del gentilicio venezolano, el sentido de pertenencia, que se construye cuando nos adherimos a una identidad, y elegimos formar parte de un “*nosotros*”. Se trata del arraigo personal y colectivo dentro del mundo globalizado (Lara, 2011). Por otra parte, la contribución de las investigaciones para preservar la identidad geográfica del territorio en las generaciones futuras y la posibilidad para ser utilizadas en los estudios de ordenamiento territorial de la nación, constituyen valores que potencian el funcionamiento del Subprograma.

Discusión de los hallazgos. Síntesis conceptual

Los informantes se expresaron libremente a través de la web, algunos de ellos ilustrando con emoticones, signos que se han hecho muy populares en la escritura del 2.0, sus sentimientos, sus emociones; quizás más por el tiempo en que habíamos permanecido sin comunicarnos, que por la distancia real. Las reflexiones fueron profundas y algunas veces, sobrepasaron las expectativas del investigador. Esto probablemente se deba, a la madurez de criterio que proporciona el tiempo, durante el cual han ejercido la profesión con un certificado de IV o V nivel; conjuntamente con todo ese componente de la vida académica cotidiana, que les permitió ahondar en el discurso sin ambages. A lo largo de las verbalizaciones de los informantes, se develan elementos de la subjetividad individual, que sirven para orientar a la investigadora en la interpretación. Así, de la codificación abierta aplicada al ejercicio reflexivo de los egresados, emergen siete subcategorías cuyos contenidos reflejan su visión del

Subprograma de Maestría Geografía Física en el cual obtuvieron el título de estudios de IV nivel.

En este sentido, argumentan que su paso por la Maestría significó superación intelectual que se puede analizar en dos planos: a) el académico, porque le permite incursionar en los ascensos reglamentarios de las instituciones a las cuales pertenecen y b) el remunerativo que conduce a una mejora del status económico, en un país donde la valoración docente no trasciende más allá del discurso del oficial. Ambos les proporcionan satisfacción personal, el sentimiento asertivo del compromiso saldado. No obstante, en lo que más profusamente se detienen a pormenorizar, es la posibilidad que se les abrió para propiciar la transferencia del conocimiento adquirido, tanto en la comunidad académica como fuera de ella, a través de la apertura de Líneas de investigación, tutor de trabajos de grado, cursos de pregrado, talleres de extensión, publicaciones, apoyo a las comunidades, entre otros. Igualmente, están conscientes que en su rol de mediador del aprendizaje, debe, adaptarse a los diferentes niveles de acuerdo a los escenarios en los que se produce el hecho educativo; y hacer uso de variadas estrategias, lo cual les conmina a mantenerse actualizados, por ello se les menciona como profesionales *policompetentes*. Es una aceptación de la formación permanente, en un mundo, donde los avances tecnológicos direccionan la vida social en la complejidad del siglo XXI y donde el aprendizaje, debe convertirse en una actividad cotidiana de las personas para soslayar la caducidad del conocimiento.

Consideran el curso de pregrado de *Seminario* o su equivalente en otras universidades, como un potenciador de la investigación recomendando mantenerlo y mejorarlo en los diseños curriculares. Igualmente el *trabajo de campo* es visto como parte esencial de todas las investigaciones que se hacen el Subprograma, la cual amerita un reconocimiento particular por la importancia que tiene en el conocimiento del territorio, siendo esta una estrategia de enseñanza y de aprendizaje que la realizan, a pesar de las adversidades administrativas que se presentan en las instituciones. En sus discursos dejan traslucir el sentimiento universal de la gratitud, hacia la institución que contribuyó con su formación en el momento en que eran

más jóvenes y cargados de sueños y esperanzas. Refieren con especial consideración el modelaje, que para ellos significó el comportamiento de algunos profesores en el campo de la investigación, cuyas enseñanzas les permearon; y que ahora ellos las modelan para sus estudiantes.

Al aplicar la codificación axial, a las siete subcategorías, estas quedan reducidas a dos categorías emergentes que constituyen las referencias a partir de las cuales los egresados se han reconocido a partir de sus testimonios a) referentes intrínsecos, b) referentes extrínsecos. Los primeros están relacionados con el entendimiento personal del mundo, la visión particular de cada quién, el significado que las personas le atribuyen a las acciones que despliega, lleva implícito el deseo del individuo por hacer lo que considera importante. En consecuencia, en este rubro se incluye: *la superación intelectual, la satisfacción personal, la actitud para ser un docente policompetente y la transferencia de conocimiento*. Los segundos, están influenciados, en una escala mayor, por la influencia de condiciones externas, y pueden escapar del dominio personal. Por esta razón se incluyen aquí: *el modelaje investigador, los conocimientos previos de cursos potenciadores como el Seminario y el trabajo de campo*.

La interpretación del contexto de cada una de estas categorías confirma que tomar la decisión de seguir estudios de post grado en un determinado Subprograma; responde al marco fenoménico o mundo subjetivo de la persona, traducido en esperanzas, sueños, deseos, expectativas, necesidades, creencias que representan su proyecto de vida. Pero a esto se adiciona, el compromiso docente del cuerpo académico que lo sostiene y que en buena medida, fortalece ese proyecto de vida incipiente, con el cual ingresa el estudiante al postgrado, hasta hacerlo realidad en un trabajo mancomunado de investigación para obtener el grado de Magister. En un ejercicio de mayor abstracción de codificación selectiva, se arriba a la categoría central, producto de la interrelación de las subcategorías y categorías interpretadas, provenientes del discurso basado en la experiencia de los actores, por la cual se denomina: *Visión de los egresados*.

CONCLUSIONES

- Las reflexiones de los egresados, en torno a su experiencia como estudiantes del Subprograma, pueden organizarse en dos planos: a) el personal y b) el académico. En cuanto al primero, se considera que el estudiante del Subprograma logra llenar sus expectativas iniciales, pues así se percibe a partir de la contrastación de sus ideas, reportadas en sus entrevistas cuando ingresó a la Maestría con las reflexiones proporcionadas para esta investigación, años después de egresados y de ejercicio profesional. En cuanto al segundo, la interpretación de estas reflexiones se constituyen en fuente de información válida, que sirven de insumo para conocer aspectos del trabajo académico realizado, dentro del marco de la historia institucional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Igualmente en el segundo plano, se concluye que el Subprograma cumple con la misión social de formar profesionales con competencias investigativas y que estos, lo hacen como parte de su práctica laboral, con lo cual se eleva su calidad en la acción y les permite la posibilidad de mantenerse actualizados a lo largo de su vida profesional. En este mismo plano académico, pero en el contexto extrauniversitario, de proyección hacia la sociedad en general, se considera que los profesionales egresados del Subprograma, han incidido positivamente en el sub subsistema de Educación Superior, pues un número importante de estos, han pasado a formar parte del personal de relevo que trabaja en Líneas de Investigación relacionadas con el apoyo a las comunidades.
- Parte de la producción intelectual de los egresados, queda preservada en esta publicación periódica para ser socializada, como testimonio de un trabajo sostenido en el tiempo, de un cuerpo de profesores comprometidos con el ideal de servir al país desde la academia, que muy bien podría catalogarse de un aprendizaje organizacional, hasta ahora mantenido durante más de dos décadas.

REFERENCIAS

- Alves, E. (2004). El papel de la Investigación Docente en la Universidad de hoy. Integración Docencia e Investigación Memorias del Foro IVIC Centro de Estudios Avanzados. Altos de Pipe Edo Miranda
- Azpúrua, F. (2004). El interaccionismo simbólico y la fenomenología social: Sus principales contribuciones a la etnosociología. Arbitraje (2) 3, 63-74
- Barros, N. (1995). A propósito del Curriculum y la Formación de Investigadores. (En) El Curriculum y la Formación de Investigadores Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Vicerrectorado Académico Decanato de Postgrado. Magaly Briceño-Migdy Chacín Compiladoras
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall: Englewood Cliffs
- Camargo, A. (2010). Jerome Bruner, dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. Psicogente (13) 24p. 329-346
- Carr, W. (1996). Una teoría para la educación. Colección Pedagogía. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca: Barcelona
- Delgado, C. (2012). La teoría fundamentada: Decisión entre perspectivas. Editorial Authorhouse
- Dewey J. (1989). Cómo pensamos. Paidós: Barcelona
- Díaz, V. (2006). Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico Laurus. Revista de Educación. Año 12. Número Extraordinario. pp.88-103
- Calderhead, J. y Gates, P. (1993). Conceptualizing reflection in teacher development. Falmer Press: London
- Cervera, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos pedagógicos. Acta Pedagógica Vol.11 N°1 pp 48-59
- Chaverri, M (1995). El adulto: Algunas consideraciones para identificarnos con nuestros estudiantes. Revista educativa Universidad Estatal a Distancia Costa Rica III, 6

- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño en Investigación Cualitativa*. Morata: Madrid
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Paidós: Barcelona
- González, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. Mc Graw Hill Interamericana: México
- Glaser, B y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine: Pub. Chicago
- Korthagen, E. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. En *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 77
- Leal, N. (2001). *Aproximación fenomenológica a las razones por las cuales la población femenina desea ingresar a la UNA*. Informe de Investigaciones educativas. Vol. XV N° 1 y 2
- Lara, S. (2011). *Las vivencias estudiantiles del trabajo de campo y sus implicaciones pedagógicas*. *Revista de Investigación* Vol. 35, N° 73
- Mayz, J Pérez J (2002) ¿Para qué hacer investigación científica en las universidades venezolanas? *Investigación y Postgrado* v.17 n.1
- Morles, V. (2005). *Educación de Postgrado Educación Avanzada en Venezuela ¿Para qué?*. *Investigación y Postgrado* Vol 20, N° 2
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2001). *La complementaridad como posibilidad de estructuración de diseños de investigación*. *Cinta de Moebio*. 12, 3-43
- Pérez S, G. (1998). *Investigación Cualitativa*. Madrid: La Muralla
- Pérez G, A. (2000). Pérez G, A. (2000). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. pp 399-429. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid
- Picón, G. (2007). En: *60 Aniversario del Departamento de Geografía e Historia*. Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
- Red Europea de Información en Educación. Eurydice. (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*
- Revé, J. (1996). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill
- Ruiz O, J. (2007). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao

- Tello, C. (2006). Formación permanente de educadores Desafíos latinoamericanos. *Nómaditas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 13. *Revista electrónica Universidad Complutense*
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Universidad de Antioquía. Colombia
- Schön, D. (1992). La formación de prácticos reflexivos. Buenos Aires. Paidós.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós: Buenos Aires
- Olivares, J. y Méndez, F. (1998). Técnicas de Modificación de Conducta. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva
- UNESCO, (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Instituto de Estadística de la UNESCO
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (1990). Resolución 90.97.986. Consejo Universitario
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2008). Reglamento de Estudios de Postgrado