

## **TRABAJO DE CAMPO EN LA EDUCACIÓN EN GEOGRAFÍA: UNA EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL PARA PROFESORES**

Maria Helena Esteves<sup>1</sup>; Maria João Hortas<sup>2</sup>; Luís Mendes<sup>3</sup>

### **RESUMEN:**

El trabajo de campo en la educación geográfica es una actividad importante, porque promueve el desarrollo del conocimiento geográfico y de las habilidades que van más allá del aprendizaje escolar. La forma en que se realiza este contacto con el entorno ha evolucionado desde la visita tradicional de la escuela (excursiones) a modelos en los que la participación de los estudiantes es más profunda y representa la contribución de varias teorías educativas en las prácticas educativas de geografía. Este documento pretende debatir sobre una implementación racional del trabajo de campo como una metodología de recopilación de datos utilizada en la investigación realizada a escala local, incluida en un programa de formación inicial de maestros de primaria. Como la experiencia tuvo lugar en un entorno urbano, se incluye un marco conceptual sobre el potencial de la ciudad como área de investigación para fomentar el pensamiento espacial crítico y la formación de ciudadanos geográficamente competentes. Las actividades desarrolladas en el trabajo

---

<sup>1</sup> Profesora en el Instituto de Geografía e Ordenación del Territorio e Investigadora en el Centro de Estudios Geográficos, Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Lisboa. Correo electrónico: me@campus.ul.pt.

<sup>2</sup> Profesora y vicepresidente de la Escuela Superior de Educación de Lisboa e Investigadora en el Centro de Estudios Geográficos, Instituto de Geografía y Ordenamiento del Territorio de la Universidad de Lisboa. Correo electrónico: mjhortas@eslx.ipl.pt.

<sup>3</sup> Asistente convidado en la Escuela Superior de Educación de Lisboa e Investigador en el Centro de Estudios Geográficos, Instituto de Geografía y Ordenamiento del Territorio de la Universidad de Lisboa. Correo electrónico: luis.mendes@campus.ul.pt.

de campo ilustran la pertinencia de esta metodología en educación geográfica, por las habilidades que los estudiantes tienen oportunidad de desarrollar y por las preguntas geográficas que plantean en el proceso de comprensión de la dinámica de los territorios urbanos.

**PALABRAS CLAVE:**

Trabajo de campo, educación geográfica, formación inicial del profesorado, pensamiento espacial crítico.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este artículo pretende ser una reflexión sobre la importancia del trabajo de campo en la educación geográfica. Como parte integral del aprendizaje de la Geografía, el trabajo de campo permite el desarrollo de habilidades y conocimientos imposibles de aprender dentro de las paredes de la escuela. Este contacto con la realidad ha evolucionado desde el viaje de estudio tradicional (el viaje de campo) hasta modelos en los que la participación de los estudiantes está profundamente involucrada con el mundo real y es una consecuencia de cómo las diferentes escuelas de geografía han influido en las prácticas en la educación geográfica.

En este contexto, nuestro objeto de análisis es una experiencia de aprendizaje que utiliza el trabajo de campo como una metodología para recopilar datos en el estudio del entorno local. Esta experiencia tuvo lugar en Barrio Alto, un área central de Lisboa, y formó parte de la evaluación formativa de la unidad curricular de Geografía de Portugal, un curso del Grado en Educación Básica de la Escuela Superior de Educación de Lisboa en el año académico, de 2011/2012. Usando técnicas de ubicación, recolección de datos y observación directa de actividades económicas locales, y trabajando en grupos de hasta cinco elementos, se solicita a los estudiantes que movilicen y amplíen sus habilidades en el campo de la observación, lectura y análisis de datos geográficos. Fenómenos intrínsecos en la organización de áreas urbanas (economía urbana, dinámica urbana y patrones de ubicación / distribución). Se describirá y analizará la línea metodológica del trabajo de campo y otros recursos educativos proporcionados por los profesores y aquellos creados por los estudiantes.

El análisis de esta experiencia estará enmarcado por una referencia teórica en torno a los diferentes enfoques del trabajo de campo, en las diferentes perspectivas de la ciencia geográfica. Además, como la experiencia tuvo lugar en un entorno urbano, el marco conceptual integra una reflexión sobre la ciudad como un recurso que fomenta el pensamiento espacial crítico y la formación de ciudadanos geográficamente competentes.

La forma en que el trabajo de campo integra la educación geográfica es una consecuencia que está enmarcada por diferentes perspectivas y objetivos asociados con ella. Ya sea vista como una visita de campo tradicional o en una perspectiva más relacionada con la metodología de investigación, la importancia del trabajo de campo en la educación geográfica es incuestionable, y representa un momento de prueba de los enfoques más teóricos, desarrollando la percepción de lo real y, por lo tanto, articulando teoría y práctica. Nuestro documento abordará algunos de los aspectos más relevantes del trabajo de campo en educación geográfica para presentar algunos ejemplos de cómo se han desarrollado las perspectivas recientes y sostener las prácticas que tratan directamente con problemas reales, principalmente en entornos urbanos. Las actividades presentadas se desarrollaron en el trabajo de campo como parte de la formación inicial de educadores/maestros e ilustrarán la pertinencia de una educación geográfica que considere el trabajo de campo como una metodología importante de desarrollo del conocimiento para los futuros profesionales en el área educativa.

## **2. EL ENFOQUE TRADICIONAL EN EL TRABAJO DE CAMPO DE GEOGRAFÍA: EL VIAJE ESCOLAR AL CAMPO**

La excursión al campo para comprender el paisaje considerando la conexión entre elementos físicos y humanos corresponde a un enfoque más tradicional del trabajo de campo. En las escuelas, el momento del viaje escolar al campo se entendió como un viaje a aquellos lugares que se habían estudiado en el aula, para aplicar habilidades de observación como leer el paisaje, leer mapas, habilidades de ubicación, hacer esquemas, con el propósito de desarrollar un sentido de lugar.

Según Ferreira (1995), el trabajo de campo, como un viaje al campo, tuvo un papel importante en el aprendizaje de habilidades geográficas, como leer mapas, usarlos para localizar lugares, dibujar lo que era visible en el horizonte y señalar los aspectos más importantes del paisaje. La adquisición de estas técnicas básicas de observación y registro fue esencial en la formación en geografía, y solo se produjo en situaciones de contacto con entornos físicos.

El trabajo desarrollado representó una vista integrada del paisaje en el que los elementos físicos y humanos estaban interconectados. Según Job (2000), el objetivo más importante de la visita de estudio más tradicional era leer, comprender el paisaje y captar la esencia del lugar. Se leyó el paisaje sin cuestionarlo, como si no hubiera conflictos en él (ambiental, social o político). El estudiante tuvo un papel relativamente pasivo en este tipo de actividades.

En Portugal, esta tradición de trabajo de campo fue muy importante hasta los años 70 y 80, cuando aparecieron las primeras críticas a esta geografía descriptiva. La dimensión

descriptiva sigue siendo importante en la ciencia de la geografía, pero la complejidad de los fenómenos geográficos llegó a cuestionar la insuficiencia de este modelo en el sentido de comprender la verdadera naturaleza de los fenómenos y desarrollar posibles explicaciones. En otras palabras, la mera observación del paisaje no fue suficiente para explicar su complejidad. La necesidad de acercarse a las actividades de trabajo de campo a la investigación científica surgió desde entonces.

### **3. TRABAJO DE CAMPO EN UNA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA (REVOLUCIÓN CUANTITATIVA)**

La necesidad de realizar un trabajo más riguroso llevó a la definición de nuevos objetivos para la organización y la implementación del trabajo de campo en Geografía. Como en cualquier investigación científica, el trabajo de campo debe desarrollarse como una forma de probar hipótesis relacionadas con fenómenos geográficos. Esto también significó que los estudiantes tendrían un papel más activo en términos de participación en las tareas que se desarrollarán en las actividades de trabajo de campo. Podrían crear hipótesis de investigación que surjan de sus propias percepciones sobre los fenómenos geográficos que se estudian.

Así, el trabajo de campo se convirtió en una parte importante en una geografía científica anclada en metodologías cuantitativas. La prueba de hipótesis fue la base para el trabajo de campo, de modo que los investigadores pudieran definir modelos generales o teorías que explicaran la realidad desde el punto de vista de la geografía. Según Job (2000), una de las principales consecuencias de esta visión nomotética en Geografía (la búsqueda de leyes/modelos explicativos) fue el declive de la tradición ideográfica en Geografía (en el sentido de que cada lugar es único).

### **4. EL TRABAJO DE CAMPO COMO INDAGACIÓN GEOGRÁFICA**

Las problemáticas actuales en geografía tienen diferentes naturaleza y escala de análisis que van desde fenómenos locales con impactos locales hasta una expresión global (fenómenos como el cambio climático, problemas sociales y problemas relacionados con la contaminación y el desarrollo sostenible). En consecuencia, fue muy importante desarrollar un enfoque que movilice simultáneamente las teorías de la geografía física y humana para investigar y comprender estos fenómenos. Hacer esto involucró la aplicación de una variedad de métodos de investigación geográfica. En este sentido, el trabajo de campo ahora se lleva a cabo cuando surgen problemas/situaciones problemáticas en un lugar determinado o cuando diferentes puntos de vista que involucran conflictos tienen una expresión territorial. El trabajo de campo se entiende como un método para estudiar problemas dentro de contextos cuyas características son relevantes para la investigación que se está desarrollando.

Desde una perspectiva de indagación geográfica, el trabajo de campo incluye diferentes fases y metodologías que tratan de responder preguntas de investigación relacionadas con problemas y contextos concretos que involucran a los estudiantes y sus percepciones. Alexandre y Diogo (1997) propusieron una clasificación de las visitas de campo en tres tipos correspondientes a diferentes momentos de trabajo de campo: (1) observación/motivación a realizar antes de acercarse a los contenidos geográficos, utilizada como motivación para el aprendizaje y para guiar a los estudiantes en el proceso de cuestionamiento realidad; (2) recopilación de datos, correspondiente a una fase de trabajo de campo para recopilar datos que se compararán con los temas tratados en el aula; (3) verificación, realizada después de aprender los contenidos geográficos para validar mediante observación directa los temas estudiados en el aula.

Esta idea de trabajo de campo incluye metodologías presentes en otros tipos de trabajo de campo, pero está organizada en torno a un conjunto de consultas para las cuales se busca una respuesta como en cualquier trabajo de investigación. En esta perspectiva, el entorno local es un recurso educativo relevante. La ciudad puede verse como un laboratorio didáctico. El trabajo de campo como investigación geográfica se convierte en una actividad que puede ser movilizada por los maestros para profundizar en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar.

## **5. LA CIUDAD COMO LABORATORIO DIDÁCTICO Y EL ENTORNO LOCAL COMO RECURSO DE APRENDIZAJE**

Desde principios de la década de 1970, se han desarrollado diversas experiencias innovadoras, centradas tanto en el proceso de aprendizaje como en la gestión escolar, intentando mejorar la relación y la interacción entre la escuela y los entornos locales. La pertinencia y validez científica de la interacción escuela-comunidad se ha convertido en una idea relativamente consensual. Aunque no hay estudios extensivos a nivel universitario, se expresa en varios trabajos científicos y en normas legales que van desde programas educativos hasta documentos de política educativa general (Canário, 1992, 2005; Santos y Cruz, 1995; Zabalza, 1992b; Ferreira et al., 2011).

Por lo tanto, uno de los primeros temas que se incluirán en el marco teórico se refiere a la idea de que es extremadamente importante como un principio teórico-científico de guía: ver el entorno local como un recurso didáctico y su uso como un entorno de aprendizaje. Esta problemática se relaciona con la necesidad de reducir la brecha entre las instituciones educativas y la comunidad local. Este tema es fundamental para este estudio, también porque es una actividad importante durante el curso de Geografía de Portugal, ya que el trabajo de campo en la ciudad de Lisboa es una actividad que se desarrollará durante el año escolar.

Hoy en día, las universidades deben desempeñar roles que superen la mera transmisión y adquisición de conocimiento. La educación superior tiene una dimensión social y cívica que debe estar presente y desarrollada en todos los cursos. La universidad se ha convertido en una institución dedicada a la educación, pero también ha ampliado su función de promoción de actividades que generan educación en un sentido amplio y, en este contexto, se fomenta una relación sólida con los contextos y la comunidad local. Las universidades se han vuelto “porosas” y ambas influyen e integran el contexto sociocultural en el que está limitada. La universidad también relativiza los contextos socioculturales a partir de los cuales se originan los estudiantes. Esta idea también implica que la creación de experiencias educativas, típicas dentro de un contexto académico, así como en las escuelas, se realiza “en” y “con” la comunidad local, estableciendo y estrechando las relaciones con ella.

Este argumento requiere un replanteamiento de la función y la naturaleza de la universidad como institución. Esta nueva dimensión considera que la universidad como agente social debe desarrollar todas las funciones educativas necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes. Por lo tanto, una interacción formativa más amplia con la comunidad local es muy importante. Entendemos, como señala acertadamente Miguel Zabalza (1992a), en una reflexión similar sobre el papel de las escuelas, que la conexión entre la institución educativa y lo local está lejos de ser una mera aceptación pasiva de sus demandas e influencias. Por el contrario, la relación entre la institución educativa y el entorno está guiada por un estilo dialéctico y transaccional de apertura al mundo exterior. La universidad no se convierte en una simple reproducción de las dinámicas sociales y culturales de su comunidad o economía / mercado. La universidad, según Bolonia, se entiende como un agente formativo y cultural dentro de un contexto. También es una unidad social inquieta y divergente, tanto dinámica como crítica (Zabalza, 2013).

Fue en el ámbito de esta noción de educación que las estrategias de aprendizaje se crearon en la unidad curricular de Geografía de Portugal. Estas estrategias también se basaron en el propósito de alentar el “salto” del maestro transmisor al maestro creador del currículo, el que no está atado al programa de estudios pero crea contenidos temáticos y los adapta a las situaciones y especificidades de contextos y situaciones reales. El maestro que también es un socio, un mediador y un administrador de procesos y situaciones de aprendizaje, alguien que estimula a los estudiantes no solo en términos de habilidades cognitivas, sino también en lo que concierne a su desarrollo personal, relacional y social.

También significaba que nuestros estudiantes no eran considerados como meros “acumuladores de información” que no podían relacionarse con situaciones reales del entorno local, sin actitudes críticas y la capacidad de cuestionar la vida real. Por el

contrario, se convirtieron en protagonistas y participantes activos en la construcción de su propio aprendizaje; se convirtieron en personas pensantes y reflexivas junto con el profesor y sus colegas, involucrados en situaciones de aprendizaje en la comunidad local. El ambiente de aprendizaje no se limitaba al aula. Se cree que un entorno de aprendizaje, ya sea en el hogar, en la universidad o en la comunidad, es un conjunto de recursos humanos y materiales que promueven el aprendizaje. En esta perspectiva, un entorno de aprendizaje que proporciona un crecimiento hacia el mayor potencial del individuo o grupo puede denominarse un entorno formativo.

Educar geográficamente significa ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para poder explicar y pensar geográficamente (actuar en el mundo real) y no solo para describir lugares cercanos o distantes (Mérenne-Schoumaker, 1985; IGU-CGE, 2015). También es importante invertir en los aspectos de actitud del aprendizaje (contenidos experimentales con componentes afectivos, toma de decisiones, actitudes afectivas, compromiso personal) (Cachinho, 2002, 2012, IGU-CGE, 2015). De esta manera, también nos aseguramos de que la educación en geografía rompa con el paradigma transmisivo y se convierta en una escuela constructivista, basada en metodologías activas que ayudan a los estudiantes a desarrollar su propio conocimiento (Benejam, 1992, 1996, Mérenne-Schoumaker, 1999, 2015. IGU-CGE , 2015).

Una geografía escolar centrada en un espacio urbano “conflictivo” puede generar curiosidad por las experiencias de entrenamiento problemáticas en la vida real y con problemas reales. En este caso, se plantearon varias preguntas en relación con el vecindario estudiado por los estudiantes. Estas preguntas resultaron del uso del territorio en sí y de todos los conflictos observables (Pinchemel, 1982, Hugonie, 1989, Cachinho, 2002, 2012, IGU-CGE, 2015). Cuanto más cercanos sean los problemas de la vida diaria de los estudiantes, más significativos serán. Los problemas investigados afectaron sus vidas diarias y la sociedad en la que viven y les permitieron establecer relaciones con lo que estaba sucediendo en el territorio del otro (Hugonie, 1992, 1997; Cachinho, 2002; 2012; IGU-CGE, 2015). Una geografía problemática de lo real implica saber pensar en el espacio, plantear preguntas clave para no solo reconocerlo, sino también discutirlo, pensar en él, entenderlo y actuar sobre él.

Una vez presentado este marco teórico, describiremos una experiencia de aprendizaje que involucra el trabajo de campo en Barrio Alto, en Lisboa, que se usó para cumplir, en una práctica didáctica coherente, los principios teóricos mencionados anteriormente. A través de actividades de ubicación, recolección de datos y observación directa de actividades económicas en la realidad local, se invitó a los estudiantes a movilizar habilidades de observación, análisis de fenómenos geográficos dentro de la economía urbana, sus características, dinámicas y patrones de ubicación/distribución.

El objetivo de este análisis social y funcional fue: 1) aplicar los principios y conceptos teóricos que subyacen a la orientación y la ubicación geográfica; 2) desarrollar habilidades en observación, comprensión e investigación de fenómenos geográficos; 3) comprensión de las características, dinámicas y organización interna del espacio urbano; 4) estudiar las actividades económicas en un área urbana de Lisboa y, 5) contactar con la realidad y los problemas locales, a través del trabajo de campo.

La línea metodológica del trabajo comenzó con los estudiantes que recibieron los objetivos del trabajo de campo, así como una descripción de cómo y cuándo tendrían lugar las actividades de preparación de la visita. También se les informó sobre los procedimientos correctos para la recopilación de datos que impone una encuesta funcional y el posterior análisis estadístico y cartográfico de la encuesta, así como el análisis y la evaluación de los resultados. La necesidad de considerar una buena motivación fue fundamental para el éxito del trabajo de campo. Para lograr eso, los docentes dieron algunos ejemplos de episodios recientes que afectaron al vecindario. Al mismo tiempo, se invitó a los estudiantes a compartir sus percepciones sobre las características socioeconómicas de la comunidad local que se estudia, tratando de recopilar algunas ideas previas sobre Barrio Alto. Era importante comprender la percepción general del grupo de estudiantes sobre el área de investigación y conectarla con el contenido teórico. En esta etapa, era importante no caer en la tentación de transmitir o proporcionar un alto volumen de información, ya que sería posible encontrar más durante el trabajo de campo.

En el terreno, la recopilación de datos se realizó mediante un formulario de encuesta funcional, en el que las actividades/funciones económicas en el área en estudio deben identificarse de acuerdo con una clasificación dada anteriormente. La información recopilada se organizó de acuerdo con la clasificación dada y se construyó una cartografía a través de variables visuales apropiadas.

Estos datos y más información recopilada en el trabajo de campo se desarrollaron posteriormente en clase. Estas clases se organizaron para dar sentido a los datos recopilados y se movilizaron varias fuentes, como la revisión de literatura, información estadística, análisis cartográfico y fotográfico del área de estudio. Se compilaron los datos y se formularon algunas hipótesis explicativas para identificar las tendencias en términos de organización minorista y de servicios en el área que se investiga.

El análisis de los datos y la información fue un momento importante de la consolidación del conocimiento y la reconceptualización. También fue un momento importante de desarrollo de habilidades ya que los estudiantes trataron de responder algunas preguntas geográficas que surgieron en el proceso de comprensión de la dinámica de los tejidos comerciales del vecindario. ¿Cuáles fueron las actividades dominantes? ¿Cuáles fueron las actividades más raras? ¿Cómo se dispersaron en el



área en estudio? ¿Por qué hubo tal dispersión? ¿Cuáles son las limitaciones y las oportunidades más apremiantes para las actividades de Barrio Alto? Estas actividades desarrolladas durante dos o tres clases en la universidad, fueron las más significativas para los estudiantes, ya que luego se evaluaron.

## **6. CONCLUSIÓN**

Las excursiones son momentos importantes y un medio para movilizar la motivación de los estudiantes para aprender y desarrollar una buena relación entre docentes/maestros y estudiantes. Además de la interacción entre los estudiantes y la oportunidad de socialización que brindan, pueden y deben usarse para promover el aprendizaje. El uso de las excursiones y el trabajo de campo mejoran la variedad de metodologías de enseñanza y aprendizaje que los docentes/maestros pueden implementar para promover un aprendizaje significativo en contextos reales y a través de problemas reales.

Para tener éxito, el trabajo de campo debe planificarse cuidadosamente, debe involucrar en esta preparación tanto al profesor como a los estudiantes. La implementación de una metodología efectiva de recolección de datos, organización de datos, análisis de información y presentación de los resultados del estudio, así como una evaluación de la experiencia, permitirán el éxito del trabajo de campo de tal manera que contribuya al aprendizaje efectivo. La idea clave a partir de la cual comenzamos fue que el trabajo de campo permitió una fuerte conexión entre la teoría y la práctica. Además, también se definió como una actividad importante en términos de desarrollo de habilidades en diferentes áreas, como observación, análisis, ubicación, orientación, pensamiento crítico e investigación, siendo fundamental en la educación geográfica.

Las actividades de trabajo de campo tienen características pedagógicas muy específicas, como hemos demostrado en la experiencia de aprendizaje descrita anteriormente. A pesar de esto, queda por hacer un análisis crítico de los modelos actuales de enseñanza-aprendizaje, así como una consideración de cómo se ha utilizado el trabajo de campo dentro de los diferentes paradigmas de la ciencia geográfica. Teniendo esto en cuenta, hemos tratado de problematizar el papel del trabajo de campo como una estrategia de enseñanza-aprendizaje. También hemos enmarcado esta actividad de aprendizaje en el contexto de reflexiones teóricas y opciones prácticas para la educación geográfica, principalmente dentro de una perspectiva socio-crítica, problematizando preguntas reales y estimulando el pensamiento espacial crítico.

## **7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alexandre F, Diogo J (1997) *Didáctica da Geografia. Contributos para uma Educação no Ambiente*. Texto editora, Lisboa.

- Benejam P (1992) La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21: 35-52.
- Benejam P (1996) La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9: 7-14.
- Cachinho H (2002) Geografía escolar: orientación teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*, 15: 69-90.
- Cachinho H (2012) Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40: 58-67.
- Canário R (1992) O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In Canário R (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa: 57-86.
- Canário R (2005) *O que é a Escola?* Porto Editora, Porto.
- Ferreira C (1995) *A Utilização do Trabalho de Campo nas Estratégias de Ensino-Aprendizagem em Geografia*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ferreira N, Martins C, Hortas M J, Dias A (2011) Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. *Atas do V Encontro do CIED "Escola e Comunidade"*, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa: 499-512.
- Hugonie G (1989) Enseigner la géographie actuelle dans les lycées. *L' Espace Géographique*, 18(2): 129-133.
- Hugonie G (1992) *Pratiquer la géographie au collège*. Armand Colin, Paris.
- Hugonie G (1997) Les élèves de collège et de lycée et la notion de milieu. *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74(3): 282-288.
- IGU-CGE (2015) *International Declaration on Research in Geography Education*. International Geographical Union Commission on Geographical Education, Moscovo.
- Job D (2000) *New Directions in Geographical Fieldwork*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mérenne-Schoumaker B (1985) Savoir Penser l'Espace. Pour un Renouveau Conceptuel et Méthodologique de l'Enseignement de la Géographie dans le Secondaire. *L' Information Géographique*, 49: 151-160.
- Mérenne-Schoumaker B (1999) *Didáctica da Geografia*. Edições Asa, Porto.
- Mérenne-Schoumaker B (2015) Former ses élèves à l'abstraction en géographie. *Didáctica Geográfica*, 16: 25-43.

- Santos L, Cruz J (1995) *Guia de Recursos: A Escola e o Meio, Livro de Apoio ao trabalho de Professores e Alunos*. Edições Asa, Porto.
- Zabalza M (1992a) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Asa, Rio Tinto.
- Zabalza M (1992b) Do Currículo ao Projecto de Escola. In Canário R (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa: 87-108.
- Zabalza M. (2013). A docência no ensino superior e metodologias de avaliação. *II Jornadas Pedagógicas da Escola Superior de Comunicação Social*. Lisboa.

