

## El trabajo de campo desde la perspectiva del docente

---

**Sara Lara de González**

salaradegonzalez@hotmail.com

UPEL - Instituto Pedagógico de Caracas

### **RESUMEN**

Se propone valorar, desde la vivencia y la percepción que tiene el docente de la UPEL específicamente del área de Geografía, el trabajo de campo como estrategia de enseñanza. Se utiliza la reflexión como fuente válida para construir conocimiento en educación. Es una Investigación Cualitativa, basada en el Paradigma Interpretativo, donde empleamos la técnica de la entrevista en profundidad para develar las percepciones de los participantes. En el análisis se aplica el método Comparativo Continuo, en primera instancia emergen diez subcategorías, luego éstas se reducen, a tres categorías de orden superior, hasta obtener la categoría central: El trabajo de campo como estrategia de enseñanza. Los hallazgos de la investigación permiten concluir que el docente considera el trabajo de campo una estrategia de enseñanza cuya implementación requiere de un plan de acción conformado por una secuencia de actividades planificadas y comprometidas en torno a un objetivo favoreciendo un aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** Trabajo de campo, estrategias enseñanza, aprendizaje significativo.

Recibido: noviembre 2010

Aceptado: febrero 2011

### **ABSTRACT**

#### **The Field work from the perspective of the teacher**

It aims to assess, from the experience and perception which the teachers of the UPEL have specifically of the area of Geography, the fieldwork as a teaching strategy. We use the reflection as a valid source to build knowledge in education. It is a qualitative research, based on the Interpretive Paradigm, where we use the technique of deep interviews to uncover the perceptions of the participants. In the analysis we employ the continuous comparative method, in the first instance ten subcategories emerge, and then these are reduced to three categories of higher order until we obtain the central category: the Fieldwork as a teaching strategy. The research findings support the conclusion that the teacher considers the fieldwork as a teaching strategy whose implementation requires an action plan conformed by a sequence of planned activities and involved around an objective favoring a significant learning.

**Keywords:** Field work, teaching strategies, significant learning.

## **RESUMÉ**

### **Le travail sur les lieux depuis la perspective des enseignants**

Dans cette étude l'on propose valoriser le travail sur les lieux en tant que stratégie d'enseignement depuis la perception des enseignants de Géographie appartenant à l'« *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)* », située au Venezuela. Il s'agit d'une Recherche Qualitative, basée sur le paradigme Interprétatif puisque l'on a construit la connaissance en éducation à partir de la réflexion. On a employé aussi l'entrevue en profondeur pour dévoiler les perceptions des participants. Pour faire l'analyse, on a appliqué la méthode Comparative Continue grâce à laquelle ont émergé dix catégories qui se sont réduites en trois d'ordre supérieur, afin d'obtenir la catégorie principale: Le travail sur les lieux en tant que stratégie d'enseignement. Les trouvailles de cette travail montrent que les enseignants considèrent le travail sur les lieux une stratégie d'enseignement dont l'implémentation exige un plan d'action intégré par une séquence d'activités planifiées et engagées face à un objectif favorisant l'apprentissage significatif.

**Mots-clés:** travail sur les lieux, stratégies d'enseignement, apprentissage significatif.

## **RESUMO**

### **O trabalho de campo a partir da perspectiva dos professores**

Destina-se a avaliar, a partir da experiência e da percepção dos professores UPEL especificamente a área de Geografia, o trabalho de campo como estratégia de ensino. Reflexão como uma fonte válida é usado para construir o conhecimento na educação. É uma pesquisa qualitativa, com base no paradigma interpretativo, onde usamos a técnica de entrevistas em profundidade para descobrir as percepções dos participantes. No método de análise comparativa contínua é aplicada na primeira instância dez subcategorias emergir, em seguida, estes são reduzidos a três categorias de ordem superior para obter a categoria do núcleo: O trabalho de campo como uma estratégia de ensino. Os resultados da pesquisa permitem concluir que o professor considera o trabalho de campo como uma estratégia de ensino que necessita um plano de ação de uma sequência de atividades planejadas e engajados em torno de um objetivo para promover a aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** trabalho de campo, estratégias de ensino, aprendizagem significativa.

## **Introducción**

Un trabajo de campo consta de dos componentes fundamentales, los estudiantes y los docentes cada uno con su propia visión en función de sus intereses, motivaciones, vivencias, convicciones, historias personales. El abordaje de cualquiera de estos proporciona una riqueza de información

acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje digna de estudiarse en profundidad, razón por la cual nos limitamos a presentar únicamente la perspectiva del docente y dejamos para otra publicación la visión del estudiante.

Mucho se ha dicho en la literatura pedagógica que los propósitos de la enseñanza deben extenderse más allá de los contenidos curriculares circunscritos al aula de clase, por tanto existe la necesidad de adquirir y desarrollar múltiples capacidades en distintos contextos para afrontar las demandas de la sociedad actual. En este sentido, el trabajo de campo es un buen ejemplo pues constituye una convivencia circunstancial contextualizada fuera de la institución educativa cuya implementación requiere de una enseñanza estratégica.

En nuestra Universidad por su condición de ser una institución Pedagógica, se hace necesario darle un espacio a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, a fin de proveer estas herramientas a los futuros docentes y potenciar sus capacidades para enseñar y aprender, tanto en la escolaridad como también en su desempeño profesional. Gudmundsdóttir y Shulman (1990) subrayan que los profesores en formación, deben estar conscientes del proceso a emprender pues es importante transformar los contenidos de sus respectivas especialidades, en representaciones didácticas susceptibles de ser aplicadas en la enseñanza.

El docente experto en su materia es aquél formado en ella, a la cual le ha dedicado años de estudio, la conoce casi a la perfección y esto le faculta para discernir los conocimientos relevantes de los secundarios. No obstante, esto no es suficiente para conducir una enseñanza efectiva, es necesario que el docente sea estratégico y propicie la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Monereo, Pozo y Castelló 2001). En la perspectiva de Shulman (1988) se debe ir más allá y es necesario combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la comprensión teórica de la misma., por ello se preocupa por indagar acerca de cómo se producen los mecanismos mediante los cuales los profesores interpretan, transfieren, “el conocimiento base,” de su campo disciplinar, en formas y procesos pedagógicos facilitadores de la comprensión por parte del estudiante (Shulman 1988). Todo lo antes expresado, le permite a Bolívar (2008) argumentar que Shulman reivindica la enseñanza como una profesión en la cual se agrega el saber como elemento constitutivo al conocimiento profesional del docente, cuya efectividad

depende de una buena comprensión de la materia más el conocimiento didáctico del contenido. De esta forma se pueden lograr aprendizajes significativos y asimilables para los estudiantes.

En nuestro caso, el trabajo de campo constituye una estrategia de enseñanza grupal en la cual el docente adapta los contenidos a los intereses y niveles académicos de los estudiantes. Al mismo tiempo, le imprime toda su carga de saberes adquiridos en diferentes contextos a lo largo de su formación académica y experiencia profesional, a fin de motivar al estudiante y lograr que éste conecte el aprendizaje de los contenidos con el aprendizaje de los procedimientos para aprender más, mejor y con autonomía.

A partir de lo señalado nos preguntamos ¿Sobre qué bases se fundamenta el trabajo de campo? ¿Qué significado tiene para el docente un trabajo de campo? ¿Cuál es el fin último del trabajo de campo? ¿Por qué el docente hace trabajo de campo? ¿Cuáles son los elementos básicos un trabajo de campo? ¿Qué enseña un trabajo de campo? ¿Cómo influyen los modelos de actuación docente en la continuidad de la utilización de la estrategia?

Para develar estas interrogantes nos trazamos el objetivo de Interpretar los testimonios de los docentes, del área de Geografía de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, acerca del trabajo de campo como estrategia de enseñanza.

### **El trabajo de campo en el área de la Geografía**

En la actualidad el trabajo de campo es una estrategia ampliamente utilizada en casi todos los campos disciplinares; entre sus fortalezas, señala Meaza (1987, p. 220), se desarrolla en los estudiantes la sensibilidad perceptual para el análisis geográfico, propiciando la observación, la investigación y la valoración científica del paisaje lo cual permite superar las limitaciones impuestas por la “cultura del asfalto”. Es una manera de ponerse en contacto con la realidad, señalan Montilla (2005) y Fernández (2003); ésta constituye una herramienta didáctica valiosa para verificar en el terreno lo que teóricamente se expone en clase. Igualmente, Rivas y Morales (2006), la consideran una estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales mientras que Godoy y Sánchez (2007) la circunscriben a la enseñanza de la Geografía.

Es una estrategia educativa integradora e innovadora afirman Martínez y García (2008), la cual actúa sobre una realidad cercana, favorece la participación intensa del alumnado y del profesorado, permitiendo potenciar desde el conocimiento, el vínculo con su entidad.

El trabajo de campo es mencionado por Picón (2007, p. 13) como “un buen ejemplo de aprendizaje organizacional porque 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”.

A lo largo del artículo, nos proponemos Valorar, desde las vivencias, las percepciones de los docentes del área de Geografía acerca del trabajo de campo como estrategia de enseñanza. Los diversos matices de esta experiencia se indagan en la voz de sus protagonistas a través de la reflexión, considerada como una fuente primaria y válida para construir conocimiento.

De este modo, el discurso se estructura en cuatro apartes, siguiendo el esquema utilizado por Lara (2009): fundamentación teórica bajo el subtítulo *La actitud reflexiva como proceso para generar conocimiento*. Los testimonios de los informantes que hemos denominado: *En la voz de los protagonistas*. Luego incursionamos en la metodología a la cual designamos: *El camino escogido*, cuyo desarrollo traza la ruta seguida para realizar el trabajo a través del Método Comparativo Continuo. Para concluir se presentan las *Reflexiones finales*.

### **La actitud reflexiva como proceso para generar conocimiento.**

La reflexión como fuente de conocimiento fue admitida por Dewey desde 1933 cuando la consideró un mirar hacia atrás y contemplar lo realizado con objeto de extraer los significados para utilizarlos en experiencias futuras. Siguiendo este postulado Stenhouse (1991, p. 169) argumenta que el profesional normalmente reflexiona, al enfrentarse a situaciones complejas, cambiantes, inciertas, conflictivas. De manera que condiciona a este proceso mental, el desarrollo curricular y profesional del docente y resalta la utilidad del mismo porque sus resultados sirven “para mejorar la calidad de su propia intervención”

Igualmente, Schön (1992) privilegia este examen profundo y personal al ser considerado como una vía para preparar a los estudiantes a afrontar la complejidad de problemas propios del contexto educativo.

La reflexión está impregnada de la experiencia del sujeto por tanto no es un conocimiento neutro argumenta Pérez Gómez (2000, p. 417) ya que “ésta implica la inmersión consciente del sujeto en el mundo de su experiencia, cargado de connotaciones simbólicas, valores [...] a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora”

El valor de contar las vivencias de acuerdo con Bolívar (2006) permite al investigador interpretar dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos tales como motivaciones, sentimientos, deseos, propósitos y se convierte así en una perspectiva peculiar de investigación para construir conocimiento en educación.

Quienes se ocupan de la enseñanza y del aprendizaje, deben apoyar su acción en la reflexión sistemática sobre los modos en que el conocimiento y el aprendizaje se conciben y se construyen, argumentan Pérez, Pozo y Rodríguez (2003) y subrayan además, la necesidad de confrontar las concepciones que subyacen en los actores del proceso educativo a fin de tener la posibilidad de constituirse en conocimiento para ser aprendido. Es nuestro interés centrarnos en los docentes, en sus representaciones organizadas a manera de teorías implícitas acerca del trabajo de campo. Sin embargo, estamos conscientes de la temporalidad del hecho social, como lo acotan Carr y Kemmis (1988, p. 60) cuando indican que la reflexión se contextualiza según las circunstancias históricas, pues “la vida social tiene la propiedad de modificarse con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos”. Así, las verdades develadas se caracterizan por la provisionalidad tal y de esa misma manera, las asumimos en esta investigación.

De acuerdo con lo planteado, este proceso de cavilación profunda se constituye en una dimensión a tomar en consideración para interpretar las situaciones tal y como son vividas y referenciados por sus protagonistas.

## **El camino escogido**

Se asume la metodología como una vía para estudiar la realidad social influenciada por el contexto, donde se hace una valoración del trabajo de campo desde las vivencias de los docentes.

A partir de las verbalizaciones de los participantes, se evidencian aspectos esenciales del marco fenoménico o subjetivo vinculados a creencias expectativas valores, necesidades, percepciones vivencias y experiencias de este grupo de personas; por tanto, este paradigma se inscribe en el marco Naturalista- Interpretativo.

En consecuencia, la naturaleza del estudio presentado corresponde a una Investigación Cualitativa, por lo cual el sujeto y el objeto están vinculados interactivamente de modo que los valores del investigador están explícitos e influyen en la interpretación. De esta manera, el giro hermenéutico permite dar sentido, comprender la experiencia vivida y narrada.

Las técnicas utilizadas son la observación participante y la entrevista en profundidad, en cuya argumentación señala Bolívar (2002) los informantes hablan de ellos mismos sin silenciar su subjetividad

En este sentido, la entrevista se constituye como lo sostiene Merlinsky (2006), en un relato solicitado al entrevistado dentro de un marco de situación reflexiva, la cual provee un universo social de significados y de aspectos inexplorados que nos permiten develar los diferentes elementos constitutivos de su mundo significativo, la visión de sí mismo.

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 de Glaser y Strauss (1967) tal y 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) el despliegue de redes relacionales entre las categorías, d) el análisis de las redes y la síntesis conceptual. Sin embargo, este no es un proceso lineal, más bien es recursivo. Es el proceso denominado por Ruiz Olabuénaga (2007, p. 201) “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”

A continuación mostramos unidades de información significativas mediadas por la construcción que hacen los propios sujetos con base en su experiencia, los cuales nos guiarán en la interpretación y comprensión del trabajo de campo como hecho vivido.

### **En la voz de los protagonistas**

En el caso de los docentes, sus perspectivas se orientan por las siguientes reflexiones producto de sus experiencias de campo, a partir de las cuales se obtienen datos representativos que permiten dar cuenta de las creencias implícitas de los docentes lo cual orienta la acción transformadora de sus prácticas. El docente debe tener sumo cuidado al planificar un trabajo de campo, en un principio debe indagar lo que el estudiante conoce del contexto en el cual se realizará el trabajo, iniciar una fase de documentación con material de apoyo, luego debe facilitar los materiales a utilizar, entre ellos la guía de campo que es vital porque allí se establecen objetivos, actividades, paradas, recursos, evaluación, entre otros.

Del relato del docente surge la subcategoría *guía de campo* definida como la carta de navegación cuya función es recoger todos los aspectos académicos y logísticos que deben conocer los involucrados en el trabajo de campo. Este último se considera una estrategia de enseñanza y de aprendizaje grupal, planificada para realizarse fuera de la institución durante uno o varios días bajo la responsabilidad de un docente quien previamente ha trabajado con sus estudiantes los materiales de apoyo teóricos sobre el área.

De esta manera, la guía de campo, auspicia la participación activa, un rasgo fundamental del aprendizaje significativo.

Los aspectos enunciados por el informante, coinciden con los atributos que Monereo, Pozo y Castelló (2001) le asignan al concepto de estrategia, en el sentido de concebirla como una secuencia de actividades deliberadamente planificadas y conscientemente comprometidas en torno a un objetivo. En consecuencia, le corresponde al docente mediar ese plan de acción y hacerlo significativo para el estudiante.

Al indagar sobre la guía de campo, encontramos que ésta era también preocupación del profesor Vila, pionero de la Geografía en nuestro país. Así lo reporta Foghin (2004, p. 69 ), quien

hace alusión a la revisión de materiales documentales del tipo antes mencionado, donde “se incluyen diferentes datos, indicaciones, notas geológicas, geográficas e históricas relacionadas con las poblaciones comprendidas en la ruta del viaje y las diferentes paradas, además de interrogantes a ser respondidas por los estudiantes”. Además sostenía “Sin un estudio previo [...] de las regiones que se va a estudiar, viajar es hacer turismo” ( Foghin, 2004, p. 71).

Sin duda, el geógrafo catalán fue un visionario en la práctica de los postulados pedagógicos conocidos en la actualidad como aprendizaje estratégico.

Igualmente, se manifiesta en la siguiente verbalización las numerosas coordinaciones de carácter administrativo y logístico a resolver para implementar y llevar a feliz término esta estrategia. El que no conoce estas lides, cree que salimos a pasear. Hay que salvar obstáculos, complicaciones administrativas incluso, dentro de la misma institución, no salen los viáticos a tiempo, o simplemente no hay dinero, en el campo se accidenta el autobús, a todo eso hay que hacerle frente, pero se hace, porque uno tiene un compromiso consigo mismo, con su profesión, con sus estudiantes; en resumen, porque uno cree en eso.

El informante reflexiona sobre los inconvenientes y cierra con la frase *porque uno cree en eso* de donde se desprende la subcategoría *Compromiso académico* definida por la certeza en el convencimiento de concentrar capacidades, voluntades y dirigir esfuerzos para obtener metas al estar dispuestos a hacer el trabajo con excelencia sin importar la remuneración o el reconocimiento a fin de poder enfrentar el síndrome de “lo administrativo antes que lo académico” lo cual erosiona el empuje de muchos proyectos (Lara, 2007, p. 129).

Este compromiso del docente sostiene la capacidad para aceptar riesgos, crecer y renovarse de allí la perseverancia y tenacidad en su proceder académico, a pesar de las situaciones adversas y la incertidumbre que esto pueda representar.

En la actualidad nos enfrentamos a estos y otros imponderables que pueden modificar radicalmente la planificación prevista. Esto nos lleva a considerar la complejidad del acto educativo y la necesidad de una docencia estratégica flexible para ajustarse a la incertidumbre de los tiempos actuales. Todo lo cual vislumbra la emergencia de aspectos de la cotidianidad no previstos en la “Planificación”, que los resuelve el docente a través de su carga de saberes.

La próxima unidad de información da cuenta de otros aspectos contenidos en los testimonios del docente que hace campo. Un trabajo de campo es un disfrute para nosotros que tenemos plena convicción de sus bondades, pero hay que prepararlo: las paradas no se improvisan, la seguridad del grupo es importante. Por eso, es mejor hacer un reconocimiento previo aunque no lo pague nadie. Eso lo hace uno en sus vacaciones, porque uno siempre anda viendo, observando, interrogándose y uno dice: Ahhh, esto me puede servir para mis clases.

De la reflexión del informante surge la subcategoría *instancias previas de un trabajo de campo* entendidas como uno de los condicionantes del éxito; entre los que se destacan la organización, la planificación, las medidas prudenciales garantes de la seguridad del grupo. En suma, se demanda dedicación, tiempo y esfuerzo entre otros. En consecuencia, estas instancias le adjudican características estratégicas porque son actos conscientes e intencionales dirigidos a un objetivo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, la afirmación del informante se orienta hacia el concepto de estrategia planteado por Tobón (2005, p. 200). referido al “conjunto de acciones proyectadas y puestas en marcha ordenadamente para alcanzar un determinado propósito” Así, todo se direcciona en función general de la estrategia. Adicionalmente el informante indica la necesidad de un reconocimiento previo para cercionarse de la seguridad del grupo *aunque eso no lo paga nadie*, se intuye aquí un rasgo de desprendimiento por parte del docente comprometido, siempre dispuesto al trabajo responsable independiente de prebenda alguna. Igualmente, se destaca un atributo distintivo del aprendizaje estratégico, cuando menciona *uno siempre anda viendo, observando, interrogándose* lo cual revela al profesor como un aprendiz permanente.

El docente cuya responsabilidad académica incluye el campo, generalmente afronta la dualidad docencia-investigación y a esto hace referencia el próximo informante: en la medida de lo posible me las ingenio para hacer mis trabajos de campo de docencia en mis áreas de investigación: primero, porque así combino ambas funciones, por supuesto, guardando las distancias entre una función y otra; segundo, porque la logística está asegurada pues allí tengo un proyecto de investigación aprobado y tercero, porque me conozco el área como la palma de mi mano.

A partir de la verbalización del docente surge la subcategoría *combinación de la docencia e investigación* entendida como el esfuerzo de integración realizado por el docente para poner a gravitar los beneficios provenientes de la función universitaria de investigación en torno a la función docencia, en un intento por hacer un uso más racional de los recursos universitarios lo cual es evidente en la afirmación: *la logística está asegurada, allí tengo un proyecto de investigación aprobado*.

Además, en la visión del actor se revela la diferencia entre un trabajo de campo didáctico en la función docencia y el trabajo de investigación *per se*, cuando precisa *guardando las distancias* porque ciertamente presentan marcadas diferencias. En este sentido, argumenta en el primero el profesor medio el aprendizaje mientras explica, propicia la reflexión, analiza los hechos y procesos ya trabajados con antelación para los cuales tiene una respuesta aproximadamente satisfactoria.

En cambio, cuando el docente asume básicamente el rol de investigador como se hace en la en la modalidad de Seminario, éste trata de profundizar en el estudio de un área restringida, el investigador se enfrenta a muchas interrogantes con pocas probabilidades de ser resueltas en el momento, pues a menudo se requiere del análisis e interpretación de datos más elaborados y búsqueda de nueva información más profunda, confrontación de resultados; además de regresar para confirmar y llegar a una explicación razonable sobre los hechos planteados.

El trabajo de investigación consume mayor tiempo y dedicación porque contiene cierta dosis de exploración, además los resultados se logran a largo plazo; mientras que el trabajo didáctico de la función docencia, establece objetivos precisos a lograr en las paradas seleccionadas con los recursos previstos y en el tiempo, generalmente corto, establecido para su ejecución.

Obviamente, en el trabajo de campo didáctico a menudo los objetivos pueden lograrse debido al trabajo de investigación previamente realizado por el docente; siempre y cuando, en la visión del mismo se privilegie la integración de ambas funciones universitarias.

Sin embargo, ambos se diferencian de la excursión recreativa, porque “los participantes deben mantener una permanente actitud física y mental centrada en los objetivos del trabajo” (Cenamec, 1979, p. 11).

La integración del conocimiento es también uno de los aspectos a lograr en un trabajo de campo, como se desprende de la siguiente reflexión: Cuando yo hacía campo, me llevaba un profesor de Climatología, otro de Biología, por lo de la vegetación y salía un trabajo muy completo, eso era cuando Cenamec hacía Ciencia integrada, el punto es que el trabajo de campo nos tiene que comprometer con nuestra ecología, con el país que tenemos; el fin último es de valoración que conozcan el país para quererlo pero también desarrollar valores de tolerancia, respeto, apego a las normas.

En el relato del informante se manifiesta la subcategoría *trabajo de campo integrado* pensado como el aporte de los diferentes especialistas en torno a una misma área de análisis lo cual proporciona mayor profundidad a la interpretación, al abarcar una mayor capacidad de interpretación en el espectro de la complejidad de los hechos geográficos.

El trabajo de campo es la estrategia ideal para establecer las interrelaciones que se producen en el medio ambiente, aun cuando un docente en solitario trate de abarcar la integración de los conocimientos, siempre será el trabajo mucho más productivo, si en el mismo participan profesionales de diferentes áreas, como lo reporta el informante.

Igualmente, se desprende la subcategoría *valoración*, al poner en práctica los valores de convivencia e incentivar el sentimiento de pertenencia, de arraigo por lo nuestro, de llegar a la metacognición: querer el país y de comprender la necesidad de encaminarse en un desarrollo sustentable.

El docente confía en su experiencia para transferir su aprendizaje a sus pares como lo revela en su reflexión: Yo aprendí mucho de los trabajos de campo a los que fui, tuve maestros en las diferentes etapas de mi vida profesional, por eso ahora, en los míos siempre trato de llevar a los profesores jóvenes, porque así se vaya a la misma área, ningún trabajo es igual a otro y se necesita que la nueva generación se vaya formando, para que se mantenga el trabajo, pero haciéndose bien, para que tenga sentido, por eso la evaluación permanente es fundamental porque lo bueno hay que conservarlo. Ahh... porque no es salir por salir!

De la postura del docente surge la subcategoría *continuidad del trabajo de campo* la cual se orienta, en primera instancia en proporcionar apoyo al que se está iniciando a fin de consolidar su formación para lo cual es necesario desplegar esfuerzos colaborativos entre los pares, y

desarrollar relaciones de tutelaje, una ruta donde el novato se nutre de la experticia del docente más avanzado en la ejecución del trabajo de campo. Es así como los miembros expertos orientan a los novatos, y se incursiona en la Zona de Desarrollo Próximo de Vigostky (1979) expandiendo las posibilidades del aprendiz para alcanzar nuevos logros, en una clara demostración de que las funciones mentales superiores se generan en las interacciones sociales, lo cual contribuye a la preservación en el tiempo de esta estrategia.

Cuando el docente consolida un saber, argumenta Díaz (2006, pp. 155-156), busca opciones para preservarlo [...] y lo hace a través de la socialización, de los diarios intercambios donde participa en las estructuras de la sociedad.

En este sentido Monereo, Pozo y Castelló (2001) argumentan que las estrategias se caracterizan por ser visibles directa o indirectamente, abiertas y operacionales por lo cual son susceptibles de enseñanza y aprendizaje, de esta manera se convierten en habilidades que se mantienen una vez aprendidas y se pueden transferir a otros contextos favoreciendo el aprender a aprender. Cuando el docente manifiesta *Yo aprendí mucho de los trabajos de campo a los que fui, tuve maestros [...]* está reconociendo un modelaje, la influencia de sus profesores en su formación académica.

Al respecto Freitas (2004, p. 75) revela: “En mi experiencia personal [...] he visto cualidades en individuos que conceptualizo como buenos maestros y forman parte de esa contribución a mi formación como científico social” .

En la última parte de su discurso, el entrevistado aboga por la evaluación, atributo de una enseñanza estratégica, la cual puede hacerse de diferentes maneras. Una de ellas es reunirse al final de la jornada diaria para contextualizar el aprendizaje. En torno a ello, Foghin (2005, p. 73) señala “las horas de trabajo nocturno [...] dedicados a discutir y sintetizar lo observado en el campo durante el día”. Esta aseveración ilustra la necesidad de integrar los conocimientos adquiridos, juntar las piezas, aclarar las ideas, establecer las relaciones pertinentes, hacer un balance de lo que se logró y lo que quedó pendiente, en definitiva responder ¿Cuál fue el aprendizaje? y ¿Cómo mejorarlo?

Los docentes involucrados en las salidas de campo, en la idea de alcanzar la metacognición, el entender el qué, el por qué y el cómo del trabajo realizado, ensayan diferentes caminos como se

señala a continuación:

En este semestre el trabajo de campo se realizó muy tarde, ya no había tiempo para el informe escrito final por lo cual incursionamos en otras modalidades como presentaciones power point, videos didácticos incorporados a una página web, otros lo hicieron en blogs y tuve excelentes resultados. ¡ El primero que aprendió fui yo!

A partir de la reflexión del docente emerge la subcategoría *nuevas formas de difundir los hallazgos* la cual apunta hacia la utilización de las nuevas tecnologías, en la presentación de los logros obtenidos a fin de divulgar- de manera explicativa- el esfuerzo realizado. Así, “las tecnologías emergentes conducen a nuevas prácticas educativas y la incorporación de recursos tecnológicos a través de actividades centradas en el estudiante las cuales impulsan el desarrollo cognitivo” (Lara, 2007, p. 187). Cuando el docente admite: *el primero que aprendió fui yo!* , está demostrando su capacidad para renovarse, se muestra como el aprendiz permanente dispuesto a mejorar su práctica

Adicionalmente en algunas ocasiones, el trabajo de campo didáctico despierta el interés en el estudiante para seguir estudios posteriores, iniciándolos en el campo de la investigación. Por esta razón se fomenta, entre otras, la presentación del informe escrito para propiciar la organización de las ideas en un todo coherente, en el cual, además de reforzarse las normas de redacción, se amplíe con la bibliografía especializada, siguiendo los criterios de publicación aceptados.

La misión social de la Universidad señala Alves (2005), es formar profesionales que sepan investigar y hacerlo como parte de su práctica laboral, les permite mantenerse actualizados.

En torno a este aspecto, (Cenamec 1979, Bustamante, 2004 y Freites 2005) recomiendan, desarrollar en los alumnos las habilidades para escribir textos científicos. Es una manera, de organizar, establecer relaciones, comunicar adecuadamente la información, todo lo cual caracteriza rasgos a la enseñanza y el aprendizaje estratégico.

Un docente rememora sus comienzos académicos en torno al trabajo de campo

Cuando me trasladaron al núcleo - hace ya mucho tiempo - me encontré con que no hacían campo, por diversos motivos pero el determinante era carecer de autobús. Bueno, me las ingení y al semestre siguiente ya estábamos saliendo. Nos movilizamos, pedimos ayuda a los comerciantes, a los entes gubernamentales, los muchachos hicieron verbenas para recaudar fondos y así

comenzamos. Ahh, ve ahora y pregunta... Todos hacen campo!

A partir del testimonio del docente emerge la subcategoría *liderazgo académico* referido a la capacidad del docente para resolver situaciones adversas: *me encontré con que no hacían campo, gestionar salidas satisfactorias: nos movilizamos, pedimos ayuda a los comerciantes, a los entes gubernamentales, los muchachos hicieron verbenas* y hacer crecer el grupo aun en la adversidad apoyándose en sus fortalezas: *Ahora todos hacen campo!*

Estas aseveraciones apuntan al primer escalón del liderazgo relacionado según Rubino y Amat (2006) con la habilidad de la persona para mover a otros en cierta dirección y como se trata de influir en razón del bienestar del grupo, entonces se ascendería en la escalera del liderazgo tratada por los autores mencionados. Es claro en este caso, que para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje se requiere, ser pedagogo y líder a fin de lograr la Misión y la Visión universitaria.

En resumen en la percepción del docente, la base sobre la cual se fundamenta el trabajo de campo es el *compromiso con su profesión*, percibe que el fin último es *la desarrollar los valores de convivencia y la valoración del país* como escenario donde desarrollamos nuestra existencia y de quienes nos continuarán. Para direccionar el trabajo es indispensable utilizar el recurso de la *guía de campo* cuya elaboración requiere cubrir las *instancias previas* tanto académicas como administrativas. Además el docente considera el trabajo campo una oportunidad para incursionar en la *integración del conocimiento* porque admite que el contexto donde ocurren los hechos geográficos es complejo, dinámico, multireferencial, también estima como importante la *combinación de las funciones de docencia y de investigación* pues contribuye a la utilización racional de los recursos universitarios. Así mismo, al reconocer las destrezas de los jóvenes en el manejo de las TICs, explora estas vías novedosas para desarrollar el talento de los estudiantes a través de *nuevas formas de difundir los hallazgos* y se declara aprendiz dispuesto a mejorar su práctica. Aboga por el *liderazgo académico* capaz de enfrentar positivamente los inconvenientes, por la *continuidad académica del trabajo de campo* al ponderarlo como una estrategia de alto valor formativo y argumenta la necesidad de preservarlo en el tiempo por lo que es pertinente registrar los logros y dar cuenta de su utilidad para incentivar en los estudiantes el desarrollo de sus funciones mentales superiores.

## Reflexiones finales

Los principales hallazgos derivados del proceso de interpretación de los datos se organizan en tres coordenadas: a) Perspectivas Epistemológicas, relacionadas con las formas en cómo se construye el conocimiento: Guía de campo, Instancias previas, Integración del conocimiento, Combinación de las funciones Docencia-Investigación, Nuevas formas de difundir los hallazgos b) Perspectivas Ontológicas, referidas a la metacognición final: Sentido de pertenencia con el país Compromiso con la profesión y Continuidad académica del trabajo de campo c) Perspectivas Axiológicas, asociadas a los valores promovidos en los estudiantes: Valores de convivencia, Liderazgo académico. Estas categorías emergentes las hemos integrado en la categoría central: Trabajo de campo como enseñanza estratégica. Visto de esta manera, el docente lo considera una estrategia de enseñanza asociada a un aprendizaje grupal contextualizado fuera de la institución educativa, implementada en la realidad del medio ambiente cuya duración varía por lo cual es una convivencia circunstancial. Para su implementación se requiere de un plan de acción conformado por una secuencia de actividades planificadas y comprometidas en torno a un objetivo, centradas en enseñar para comprender, para promover el aprendizaje autorregulado favoreciendo así un aprendizaje significativo.

De este modo, el trabajo de campo emerge como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje valiosa sostenida por fortalezas de valor formativo, fundamentado en el compromiso con el ser docente y de marcada influencia, con implicaciones éticas, en la formación científica pedagógica y personal de los estudiantes.

El conjunto de valores, convicciones, vivencias, el mundo fenoménico que proporciona el basamento del accionar docente, dentro del contexto de la estrategia de trabajo de campo, contribuye a fomentar una identidad pedagógica cuya permanencia en el tiempo consolida la historia, la memoria institucional y refuerza la valoración docente.

## Referencias

Alves Elizabeth (2005). El papel de la investigación docente en la Universidad de hoy. *Integración, Docencia e Investigación* Memorias del Foro. Instituto de Investigaciones Científicas (IVIC). 29-30 mayo 2003.

Bolívar Antonio (2002). Epistemología de la Investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación educativa*. Vol. 4 (1) 40-65. Disponible <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504103> [Consulta: 2008, octubre]

Bolívar Antonio (2008). *Didáctica y Curriculum: de la modernidad a la Postmodernidad*. Málaga:Aljibe.

Bustamante Sonia (2004). El proyecto de investigación como texto: Una experiencia etnográfica. *Investigación y Postgrado* V 19 N°2. pp. 113- 144.

Carr Wilfred y Kemmis Stephen (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona, España. Centro Nacional para el Mejoramiento de la Ciencia (Cenamec) (1979). El Trabajo de Campo. Boletín N° 1:3-11.

Dewey John (1974). *John Dewey on Education: Selected writings*. Archambault. R. (Comp.) Chicago: University Press.

Díaz Víctor (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Litoformas. San Cristóbal. Edo Táchira.

Fernández Jesús (2002). Recursos didácticos en Geografía Física: Itinerario pedagógico: El paisaje natural del Oriente de Asturias. *Espacio Tiempo y Forma*, VI, 15 pp.147-165.

Foghin Sergio (2004). *Pablo Vila, pedagogo de la Geografía de Venezuela*. Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Libertador.

Freites Yajaira (2005). El papel de los docentes en la creación de capacidades científicas en el país. *Integración, Docencia e Investigación* Memorias del Foro. Instituto de Investigaciones Científicas (IVIC). 29-30 mayo 2003.

Gudmundsdóttir Sigrum y Shulman Lee (1990). Pedagogical content knowledge in social studies. pp. 23-34. En: J. Lowyck y C.M. Clark (Eds.): *Teacher Thinking and Professional Action*. Lewven University Press.

Godoy Iris y Sánchez Any (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapien Revista Universitaria de Investigación*. Año 8. N°2 pp.137-146. UPEL Instituto Pedagógico de Miranda.

Glaser Barney y Strauss Anselm (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Pub. Chicago.

Lara Sara (2007). *Los cambios curriculares: Una oportunidad para construir teoría sobre la calidad de la enseñanza en Educación Superior*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad

Pedagógica Experimental Libertador.

Lara Sara (2009). Teorizando sobre los cambios curriculares. En Picón G (Compilador) *Investigación y Cambio en Educación desde una perspectiva Crítica*. pp.259-288  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Martínez Francisco y García Agustín (2008). Itinerarios didácticos por fuente Alamo (Murcia) Una estrategia educativa de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Educación Secundaria. Espiral. *Cuadernos del Profesorado* N° 1 pp. 1-8.

Meaza Guillermo (1987). G. La ejercitación de la sensibilidad perceptual en la didáctica de la geografía de campo. *Lurralde Investigación. Espacial*. 10 pp. 219-229.

Merlinsky Gabriela (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado *Cinta Moebio* 27: 27-33. Disponible: [http:// www.moebio.cl127/merlinsky](http://www.moebio.cl127/merlinsky)  
. [Consulta:2007, octubre]

Monereo Carles Pozo Juan y Castelló Montserrat (2001) El uso estratégico del conocimiento: La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A (Coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial; pp. 211-258.

Montilla Argenis (2005). El trabajo de campo: Estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía. *Geoenseñanza* Vol. 10(2) pp. 187-195.

Pérez María, Pozo Juan y Rodríguez Belén. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. p.p 33-43. En: Monereo, C y Pozo J (Eds) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. Editorial Síntesis.

Pérez Gómez Angel (2000). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas pp. 399-429. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Picón Gilberto (2007). En *60 Aniversario del Departamento de Geografía e Historia. Instituto Pedagógico de Caracas* . Caracas. Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Ruíz Olabuénaga, José (2007). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Serie Ciencias Sociales. Vol. 15. Universidad de Deusto. Bilbao.

Rivas Sabina, Morales Omar (2006). Importancia del trabajo de campo en las Ciencias Sociales *Geoenseñanza*. Vol.11- (2). 235- 240.

Rubino Antonio y Amat Manola (2006). *La escalera del liderazgo: Hacia el liderazgo transpersonal*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Shön Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Shulman Lee (1988). The dangers of dichotomous thinking in education pp. 31-39. En Grimmet y G. L. Erickson (Eds) *Reflections in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Stenhouse Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid.

Tobón Sergio (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe. Ediciones.

Vigostky Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.

## **Autora**

**Sara Lara de González.** Profesora de la UPEL- IPC, Departamento de Geografía e Historia. Magister en Ciencias. Doctora en Educación. PPI-I. Miembro de la Línea Laboratorio Socioeducativo del Doctorado de la UPEL.