

Las vivencias estudiantiles del trabajo de campo y sus implicaciones pedagógicas

Students experiences about fieldwork
and its pedagogical implication

Sara Lara

saralaradegonzalez@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El propósito fue interpretar los testimonios de estudiantes de Geografía de la UPEL-IPC acerca del trabajo de campo como estrategia de enseñanza y la valoración que asignan a los aprendizajes obtenidos. Es una Investigación cualitativa interpretativa, que emplea la entrevista en profundidad y se aplica el método comparativo continuo, emergiendo 19 subcategorías; estas se reducen a tres categorías de orden superior, hasta obtener la categoría central. Los hallazgos permiten concluir que las vivencias del trabajo de campo tienen implicaciones pedagógicas al funcionar como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje al requerir de un plan de acción conformado por una secuencia de actividades planificadas y comprometidas en torno a un objetivo, favoreciendo un aprendizaje significativo donde se reflejan los cuatro pilares de la Educación: conocer, ser, hacer y convivir.

Palabras clave: Trabajo de campo; estrategia de aprendizaje; aprendizaje significativo

ABSTRACT

The purpose was interpret the students' testimony from Geography subject area of the UPEÑ-IPC". It is about fieldwork as a teaching strategy and the value given to the learning obtained by the students. Is a qualitative interpretative research, it is used in-depth interviewing technique also the constant comparative method; from its application emerge 19 subcategories, these are reduced to three types of higher order

perceptions. Finally, the central category emerges. The research findings indicate that the fieldwork experience has pedagogical implications when used as a strategy for teaching and learning because it requires an action plan, a sequence of activities planned to reach a goal. It is also known, implemented and controlled by the students; thus, stimulating their intrinsic motivation and being favourable to significant learning which reflects the four pillars of education.

Key words: *Fieldwork; learning strategy; significant learning*

INTRODUCCIÓN

Aspectos tales como: las dificultades para comprender conceptos abstractos, el bajo rendimiento, la ausencia de interés académico que presentan los estudiantes, la necesidad de contextualizar la teoría con la práctica, entre otros, deben ser motivo de reflexión y razón para proponer soluciones metodológicas alternativas, lo cual necesariamente implica una sensibilización del docente hacia la idea de propiciar en el estudiante el interés de aprender a aprender. Al respecto, Shulman (1999) argumenta que ser profesor supone tomar en serio el aprendizaje de los alumnos.

El argumento de Gudmundsdóttir y Shulman (2005) ilustra esta situación al expresar que, los profesores en formación deben estar conscientes del proceso a emprender, cuando deciden transformar los contenidos de sus respectivas especialidades en representaciones didácticas que serán aplicadas a la enseñanza.

En la perspectiva de Shulman (1988), 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.

Bolívar (2008) argumenta que es necesario reivindicar, la enseñanza como una profesión en la cual se agrega el saber como elemento constitutivo al conocimiento profesional del docente, cuya efectividad depende tanto

de una buena comprensión de la materia como del conocimiento didáctico del contenido, lo que conduce a facilitar el aprendizajes significativos en los estudiantes. Precisamente, esta es la intencionalidad del trabajo de campo, llegar a aprendizajes asimilables por los estudiantes, al contextualizar la teoría en la práctica, y que Cely y Moreno (2006) le han denominan la pedagogía del terreno.

El trabajo de campo se asume como una estrategia de enseñanza grupal en la cual el docente, mediante procedimientos pedagógicos facilitadores de la comprensión, adapta los contenidos a los niveles e intereses 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, los conocimientos teóricos abstractos de su territorio, soberanía e identidad, trabajados en el aula, con la compleja realidad espacial. La idea es brindarle la oportunidad para conocer Venezuela en el plano científico, investigativo y pedagógico y formar un ciudadano consciente de los múltiples matices de su espacio geográfico.

En la actualidad, el trabajo de campo es una estrategia ampliamente utilizada en casi todos los ámbitos disciplinares, porque es una manera de ponerse en contacto con la realidad. En el área de la Geografía, según Montilla (2005) y Fernández (2003), es una herramienta didáctica valiosa para verificar en el terreno lo que teóricamente se expone en clase.

Según afirman Martínez y García (2008) es una estrategia educativa integradora e innovadora que actúa sobre una realidad cercana, favorece la participación intensa del alumnado y del profesorado, que permite potenciar desde el conocimiento y el vínculo con su región.

A través del mismo Maza (1987), considera que a través del trabajo de campo se desarrolla en los estudiantes la sensibilidad perceptual para el análisis geográfico, propicia la observación, la investigación y la valoración científica del paisaje, lo cual permite superar las limitaciones impuestas por la "cultura del asfalto" (op cit., p. 220).

Los trabajos de campo son mencionados por Picón (2007) por sus fortalezas e influencia en la formación científica, pedagógica y personal de los egresados; les asigna un gran valor formativo, 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).

En este estudio, el trabajo de campo se considera una estrategia de enseñanza asociada a un aprendizaje grupal contextualizada en la realidad del espacio geográfico, donde el profesor facilita la comprensión y el cambio conceptual en los alumnos al despertar su interés y propicia el aprendizaje significativo.

A lo largo del artículo, se propone interpretar las percepciones de los estudiantes en el área de Geografía, acerca del trabajo de campo, como estrategia de aprendizaje. 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 (Pérez Gómez, 2000; y Pérez, y otros, 2003).

MÉTODO

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 estudiantes. En consecuencia, se realizaron entrevistas en profundidad a dos de los estudiantes que participaron en cada uno de los trabajos de campo del curso Geografía Física del Departamento de Geografía e Historia durante los periodos académicos 2005-I-II, 2006-I.-II, 2007-I-II, 2008-I II. El criterio de selección fue estar finalizando la carrera por considerar que el estudiante ya ha tenido otras experiencias de campo y que posee cierta valoración hacia el objeto de investigación. En total se tiene el registro de dieciséis informantes a lo largo de cuatro años. Para efectos de la investigación se

han identificado con la letra P de protagonista con el subíndice A hasta la P, referido a los aspectos que presentaron mayor coincidencia en las entrevistas. Por consiguiente, el significado que los protagonistas le imprimen a sus testimonios, se convierte en el foco central del estudio y se logra una caracterización del entorno en el cual está inmerso el *desideratum* mencionado.

En consecuencia, esta investigación se inscribe en el marco del paradigma naturalista – interpretativo y la naturaleza del estudio 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 para comprender la experiencia vivida y narrada.

Esto último, señala la importancia de 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) que se especifica a continuación: 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; f) la contrastación de fuentes y g) el análisis de las redes y la síntesis conceptual.

En la codificación los sucesos, incidentes, expresados en los testimonios fueron 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, sino más bien es recursivo. Es el proceso denominado

por Ruiz - 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).

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista en profundidad, en cuya argumentación según 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 permiten captar los diferentes elementos constitutivos de su mundo significativo, la visión de sí mismo, en palabras de Blumer (1982), su "self".

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.

RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de las unidades de información significativas, mediadas por la construcción que hacen los propios sujetos con base en su experiencia, los cuales guía la interpretación y comprensión del hecho vivido, el trabajo de campo.

En el fragmento siguiente **Pa** señala con una buena carga de asombro:

No me imaginaba que esos relieves podían verse así, tantas veces que he pasado por allí y eso no significaba nada para mi, ahora sé el conocimiento que encierran esos sitios [...]. Se puede caminar por el cordón litoral, se puede ver la boca por donde entra el agua a la salina, y eso de la laguna costera... ¡ Claro! ahora uno entiende lo que está en el mapa, la verdad es que uno se imagina pero la realidad es otra cosa!

De la verbalización anterior, surge la subcategoría *contrastación de los conocimientos teóricos con la realidad*, que según Bailey (1985), consiste en la comparación de los conceptos técnicos, manejados en clase y descritos en los textos, con la complejidad del contexto real de trabajo, la cual es mucho mayor que la mostrada por los modelos y esquemas explicativos de aula.

Esto se traduce para el estudiante en verdaderos “descubrimientos”; en ese descubrir la utilización de mapas temáticos de orden geológico y topográfico, resultan de uso imprescindible, pues el recorrido con la ayuda de los mismos, permiten desarrollar el sentido de la orientación, así como también, de las dimensiones de los hechos estudiados con lo cual se refuerza la noción de escala, la orientación, la observación, la comparación y la continuidad de los procesos, entre otros, (Gres y Scott, 1996; y Marran, 1995).

Pb, reflexiona en torno a sus vivencias de la manera siguiente:

A mi modo de ver, se genera un aprendizaje significativo en el estudiante, ya que en el trabajo de campo los conocimientos se aprenden haciendo y observando desde la realidad más próxima, lo que se estudia, aunque ya uno lleva una idea, ¡claro! pero así uno entiende, comprende y es más difícil que se le olviden las cosas y nos damos cuenta de la belleza geográfica que tiene nuestro país, que uno se queda como en el sitio, ¡gau! Y todo esto nos pertenece...

De la visión de los entrevistados, emerge la subcategoría *aprendizaje significativo*, referido al aprendizaje obtenido desde el hacer en el contexto real de estudio, por lo cual, al comprenderse y recordarse; deja una huella en la experiencia del individuo.

En la construcción del informante, se manifiesta la necesidad de contrastar el conocimiento con la realidad, lo cual incluye modificar sus conocimientos iniciales para llegar a una nueva comprensión, este viraje es denominado por Beltrán (1993), como aprendizaje significativo.

La acotación final y la exclamación “*guau*” muy utilizada por nuestros jóvenes para indicar asombro, da cuenta de una sensibilidad perceptual hacia la valoración geográfica del paisaje según argumenta Meaza (1987) ello facilita la posterior profundización científica en la caracterización geográfica de los mismos.

Pc revela su encuentro con el mapa como recurso de trabajo y expone sus consideraciones.

Ahora, en el campo, entiendo esto de las escalas y el sentido de utilizar el mapa preciso, adecuado, puede ser geológico, topográfico según lo que se esté estudiando. Entender la simbología, los colores ¡para poder entender tantas cosas!

De la acotación del estudiante se desprende la subcategoría *comprensión del lenguaje cartográfico*, entendida como el aprendizaje requerido acerca del significado de los signos y símbolos de la notación cartográfica para entender la información que el mapa contiene, lo cual es absolutamente necesario, ya que es el medio por el cual se comunica la Geografía. De este modo, la lectura de la simbología cartográfica toma relevancia cuando los modelos teóricos se comparan con la realidad de una manera integrada. En relación con este aspecto, Postigo y Pozo (1999), señalan la necesidad de la alfabetización gráfica a fin de utilizar la información implícita en el mapa, para generar una representación espacial y a partir de la misma realizar las inferencias y las deducciones a que haya lugar.

El testimonio presentado a continuación **Pd**, da cuenta de la experiencia limitada al espacio citadino y de su visión en torno al trabajo.

Qué le puedo decir yo, que he salido muy poco de la Gran Caracas, todo lo que vi, me pareció extraordinario, fue mi encuentro con la naturaleza, porque cualquiera puede tener los mapas, ver la leyenda, saber que los símbolitos esos significan fósiles, etc. Pero... alguien te tiene que explicar la razón por la que eso está allí, que si el paleoclima, que si la tectónica. ¡Ahhh, así uno valora lo que tiene porque sabe lo que significa!

La reflexión del estudiante, apunta hacia otra de las razones por las cuales se justifica, de acuerdo a Bailey (1985), esta estrategia de aprendizaje, pues muchos estudiantes de medios urbanos y escasos recursos apenas han tenido contacto con el ambiente más allá de la ciudad. Conectando esta reflexión con el resto, emerge la subcategoría *diferentes niveles de comprensión de la lectura cartográfica*, la cual se refiere, por una parte a los procedimientos curriculares relacionados con las estrategias, que según Monereo y Castelló (1997): son a) al dominio procedimental de las operaciones de codificación específicas: *ver la leyenda, saber que los simbolitos esos significan fósiles*; b) al dominio conceptual de las relaciones entre esa información gráfica y los sistemas teóricos que le dan sentido: *ahora uno entiende la razón por la que eso está allí, que si el paleoclima, que si la tectónica* y c) dominio condicional de reflexión consciente: *Así uno valora lo que tiene*. En consecuencia, es importante tener presente la función de estos dominios como parte de una enseñanza y un aprendizaje estratégico.

Pe, rememora su estadía en el Delta del Orinoco y afirma:

Claro, una cosa es hablar de la pleamar, pero otra muy diferente es ver a las 6 de la mañana, ese mar avanzando aguas arriba del río en el caño Mánamo. Eso hay que vivirlo, es una belleza pero también uno se da cuenta de que la vida de los indígenas waraos es muy dura, tienen carencias de todo tipo. Es paradójico, pero ni siquiera tienen agua potable para el consumo ¿Cómo no van a migrar a las ciudades?...

De la perspectiva del informante, surge la subcategoría *vivencias de vocabulario técnico* y queda definida por el sentido concreto proporcionado a las palabras del léxico propio de la materia y de uso frecuente al realizar el trabajo de campo. Así, los estudiantes pueden vivir la realidad descrita por los conceptos, lo cual facilita la enseñanza del vocabulario geográfico. A esto, Bailey (1985, p. 164), lo denomina transformación de palabras muertas en vivas. Además, las últimas líneas del discurso relativas a la paradoja de la vida de los Waraos, evidencian como la experiencia ha tocado de manera muy particular la sensibilidad social del informante, lo cual pone de manifiesto el dominio valorativo.

Se estaría así, en presencia de lo que Martí (1999) denomina los procesos de reflexión y toma de conciencia, sobre las acciones que le han permitido al estudiante, construir nuevos conocimientos los cuales se deben favorecer a través de la enseñanza.

El papel jugado por las obras de ingeniería costera en los procesos de evolución de formas topográficas es reseñado por **Pf**.

Cada uno de los lugares que trabajamos fue importante, y una experiencia para recordar siempre; por ejemplo, transitar hoy por la Avenida Principal de Lechería en el Morro de Barcelona (Edo Anzoátegui), sabiendo que eso era mar hace unos pocos años atrás, tal y como se ve, en una foto aérea de 1950...

Del fragmento anterior surge la categoría *sentido de la comparación y la continuidad de los procesos estudiados*, siendo entendida como una estrategia de aprendizaje, que permite reconocer los procesos de modificación del medio ambiente, sobre todo en aquellas áreas sujetas a variaciones visibles en escala humana, a través de la utilización de fotografías aéreas de diferentes años lo cual, le confiere validez a los hechos observados. En el caso mencionado por el estudiante, el hombre aceleró, a través de obras de ingeniería costera, los procesos de sedimentación que a la naturaleza le habría tomado mucho más tiempo construir.

Por consiguiente, es importante la selección, por parte del docente, de los recursos cartográficos adecuados a las situaciones objeto de estudio. Todo lo cual tiene un efecto positivo en el proceso de aprendizaje.

En la siguiente unidad de información **Pg**, nos da cuenta de una interacción diferente a la tradicional, cuando se refiere a las Nuevas Tecnologías de Comunicación Social (TIC's).

Creo que es necesario [el trabajo de campo] porque le permite al estudiante relacionar la teoría con la práctica, ¡Claro! También se puede acceder por Google, Google

Earth, y entrar a todos esos sitios, pero, la experiencia virtual no es igual a la propia. Nosotros estamos pensando loguearnos para subir el trabajo en YouTube, así como bajamos el video del volcán de lodo que nos dio una idea de lo que íbamos a ver en el campo. Algunas fotos las colgué en el facebook y recibo comentarios de mis amigos de otros países.

Del relato anterior se formula la subcategoría, *vías novedosas para obtener información*, referida a la utilización de las nuevas tecnologías y la globalización de la comunicación, así lo demuestran los informantes cuando utilizan la simbología semántica: *accesar, Google, virtual, loguearnos, subir, YouTube, bajamos, colgamos, facebook* que ilustran los diversos modos y maneras de relacionarse dentro del ciberespacio, lo cual constituye una herramienta de aprendizaje de aceptación por parte de los jóvenes. Condiciona un aprendizaje de nuevos códigos y una nueva alfabetización para funcionar en la sociedad de la información que ha tocado muy profundamente el área de la Geografía. Al respecto Fracca (2006) argumenta que “dado el desarrollo de las TIC, la sociedad se vale del caudal existente en la red y de sus posibilidades comunicativas para mejorar la calidad de la educación al ofrecer a los estudiantes mayor información y conocimiento” (op. cit., p. 132).

El informante también da cuenta de la globalización, la interrelación permanente entre la identidad de lo cercano, de lo propio con la identidad de lo mundial. No es posible para un individuo funcionar en la sociedad actual de manera aislada olvidando lo global. De allí según Martínez y García (2008), la importancia de identificarnos con lo nuestro y consolidar principios que permitan conocer, contrastar y valorar tanto las semejanzas como las diferencias.

Una manera de entender la realidad queda expresada por **Ph**, como sigue:

Es una experiencia excelente pero da mucho trabajo organizarlo y llevarlo a la práctica, pero vale la pena, como futura profesora me encantaría aplicar esta estrategia ya que

permite apreciar con nuestros propios ojos lo que vemos en el aula.

De la reflexión surge la subcategoría *Influencia del modelaje* relacionada con la actitud asertiva adquirida a partir de su experiencia de campo, al comprender lo que se hizo, cómo se ha realizado, cómo se resolvieron los problemas y además cómo podría serle útil a futuro en su vida profesional, lo cual es diferente a imitar porque el estudiante realiza una metacognición declarativa: *valió la pena*. La influencia positiva del modelaje en los estudiantes auspicia la continuidad de la implementación de la estrategia: *como futura profesora me encantaría poder aplicar esta estrategia*.

Según Tobón (2005), la posibilidad de aplicar lo aprendido a nuevas situaciones; implica que “el conocimiento de cómo se transfiere el aprendizaje a través de los procesos de planificación, seguimiento y evaluación, provee las competencias necesarias para llevarlo a la práctica” (p.170). Igualmente se percibe el dominio afectivo de los objetivos, en cuanto al aprendizaje y modificación de las actitudes, (Gagné, 1993) en el sentido de “auspiciar en los estudiantes posturas positivas hacia las actividades de aprendizaje” (p. 242). El discurso muestra alta estima al utilizar los calificativos de *excelente* y *me encantaría* para dar mayor fuerza a sus palabras.

Por otra parte, cuando se expresa la importancia de la vivencia en función de: *apreciar con nuestros propios ojos*, coincide con el concepto de experiencia del mismo autor, entendido como aprender hechos. Por consiguiente: ver, sentir, oler, discernir, vivir, propician aprendizajes más eficaces y más eficientes.

Pi, menciona algunas estrategias cuya utilización se ha reportado buenos o resultados en el desarrollo del trabajo de campo.

Hay que ser muy ordenado en la toma de las notas de campo, recolección y rotulación de las muestras, hacer los gráficos, fijar bien las paradas, ser disciplinado, porque si no,

*pierdes tu trabajo y cuando llegas al laboratorio aquello es un desastre y en un Seminario eso es fatal... perdiste tu tiempo.
¡Tan sencillo como eso!*

Del texto se desprende la subcategoría *criterios de organización*, definida como, las estrategias aprendidas por el estudiante para potenciar el desempeño exitoso antes y después del trabajo de campo, equivalente al saber hacer, según argumenta Tobón (2005). La organización permite percibir patrones y significados, ya que una información desorganizada es más difícil de aprender (Beltrán, 1993).

Una nueva reflexión, en torno al saber hacer, se obtiene en lo señalado por **Pj**, cuando expresa:

Yo creía que todos esos instrumentos eran difícilísimos de manejar y en el campo me dí cuenta que no era así, y me dí cuenta también, que sí, tienen sentido las mediciones, los registros, todo lo que se hace y cuando uno no sabe algo, no hay que enrollarse porque por la misma dinámica del trabajo, cualquier compañero te ayuda.

De la afirmación emerge la subcategoría *modificación de creencias erróneas* definida como el cambio de una conducta de temor a una más asertiva. Tobón (op. cit) señala “una vez que el estudiante logra el saber hacer; esto propicia la confianza en sí mismo y la integración al grupo” (p.192). Así, se observa como en el trabajo de campo, los instrumentos y equipos de mediciones adquieren sentido; el docente facilita su manejo y los compañeros se convierten en mediadores permitiendo al final que todos se integran al participar de los ejercicios sin mayores dificultades.

La participación en las discusiones grupales es un atributo destacado por **Pk** cuando evoca:

Hubo participación porque todos los estudiantes, durante las discusiones, intervenían y daban su parecer sobre lo visto en las paradas. El preparador ayuda y eso es bueno porque así, entre todos, uno refuerza los aspectos que a alguno se nos pasó por alto y la interpretación se hace más completa.

Sin duda la subcategoría emergente del testimonio, es la *mediación de los pares*, al reflejar el concepto vigostkiano referido a la participación de los compañeros cuando los miembros expertos orientan a los novatos (Vigostki 1979). De esta manera, se actúa en la Zona de Desarrollo Próximo expandiendo las posibilidades del aprendiz para alcanzar nuevos logros. Además de modelar formas de operar y representar la actividad realizada.

De este modo, se establecen conexiones entre los conocimientos nuevos y los ya existentes en la estructura mental para aprender significativamente; tal y como indica Beltrán (1993), este aprendizaje se facilita con la mediación social de pares y docentes e impulsa al estudiante a lograr más de lo que podría hacer en solitario.

Desde el punto de vista de la convivencia también se generan enseñanzas y aprendizajes, así lo revela **PI** la próxima unidad de información.

Yo estaba un poco aprensivo antes de ir al trabajo, porque todos conocen mi posición política radical y por eso, me tratan desde lejitos, pero no, eso no fue impedimento; más bien, eso de pasar tres días sube y baja del autobús, compartir el alojamiento, lo que se tenía para comer, los chistes que nunca faltan, el trabajo con los compañeros; yo digo que prevaleció la amistad y mejoró mis relaciones interpersonales.

De la verbalización se desprende la subcategoría *respeto a las ideas del otro*, definida como la aceptación del modo de pensar diferente al propio, el cual se fomenta a través de las actividades compartidas desarrolladas en el trabajo que propician un espíritu de solidaridad y tolerancia; así, se facilita el desarrollo de una relación armónica de trabajo en jovial camaradería, donde prevalece el reconocimiento a la condición humana, el valor de la amistad, la prudencia en la acción. Se cumple así, con el “saber convivir” en las diferencias y el “saber ser”, al trabajar con los otros, asumiendo derechos y deberes; ambos, pilares de los postulados contenidos en el informe de (Delors, 1997).

Adicionalmente, el trabajo de campo permite notar aspectos de la personalidad del docente y de los estudiantes, como **Pm** lo resume a continuación.

Esta actividad permite conocer la parte humana de los compañeros y desde luego del profesor; se puede conocer esa manera de ser que tal vez en el aula no se puede ver, la idea que uno tiene del profe, se confirma o se revierte en el campo; porque andar juntos todo el día, no da chance para artificios, allí la gente se muestra tal como es.

Del texto anterior, emerge la subcategoría *responsabilidad pública del docente* definida por la conducta que el estudiante espera de su profesor durante el trabajo; un comportamiento ajustado a los patrones éticos, que se evidencia en las expresiones: *se puede conocer esa parte que tal vez en el aula no se puede ver porque la idea que uno tiene del profe, se confirma o se revierte en el campo*. Uno de los roles del docente del siglo XXI, según argumenta Escolano (1996), se asocia a los aspectos éticos y socializadores de la profesión, donde los valores, actitudes y otras pautas de conducta exteriorizadas por el docente, constituyen un marco de referencia normativo para el estudiante.

Seguidamente, **Pn** revela los atributos del diario acontecer de un trabajo de campo:

Hay que levantarse muy temprano, trabajar todo el día, llevamos sol, caminamos, hacemos las actividades, nos cansamos, el autobús ¡uff!! mega-incómodo, mejor sería si tuviera aire acondicionado, además tenemos la presión del tiempo por lo que todo es cronometrado, en la noche son las discusiones ¡guau!. Cuando llegas hay que hacer el informe; pero bueno, con todo y eso uno lo hace porque es otra cosa, conoces el país y aprendes a quererlo, es una experiencia valiosa.

Del testimonio emerge la subcategoría *rutina de un trabajo de campo*, definida como las actividades diarias a cumplir y caracterizadas por el

esfuerzo adicional de carácter físico tanto por parte del estudiante, como por parte del profesor para llevar a feliz término la programación establecida. La interjección *juff!*, relacionada con *la mega-incomodidad del autobús* constituye un reproche en torno a las carencias de comodidades de las unidades de transporte disponibles, éstas se hacen patentes durante los largos recorridos de carretera. Se deduce, la conveniencia de pensar en la mejora de estos aspectos, pues el *confort* es parte del bienestar y, su consideración, obviamente redundaría en la calidad total.

En el contexto actual del régimen académico semestral de 16 semanas de duración, el tiempo es escaso y los estudiantes cursan otras asignaturas, por tanto, las jornadas diarias de trabajo son intensivas a fin de ocupar sólo los días estrictamente necesarios; de allí la acotación *tenemos la presión del tiempo por lo que todo es cronometrado*. Sin embargo, a pesar del escaso *confort*, el estudiante le concede a esta estrategia una alta ponderación de afectividad cuando expresa: *conoces el país y aprendes a quererlo, es una experiencia valiosa*.

Uno de los rasgos distintivos del aprendizaje desde una perspectiva estratégica se revela en el siguiente fragmento que nos proporciona **Po**:

La lectura de los materiales teóricos y de la guía de campo es fundamental pero sobre todo, haberla digerido ya que si no se hace antes de emprender la salida, uno va a andar desorientado sin participar y sin comprender muchas cosas.

Desde esta reflexión, se genera la subcategoría *conocimientos previos* entendidos como el conjunto de saberes básicos que le sirven de plataforma al estudiante para relacionarlos con la nueva información a ser adquirida o ampliada en el campo. A partir de la mención: *digerir, comprender los materiales teóricos y la guía de campo, antes de emprender la salida*; se manifiesta la capacidad del estudiante para decidir, conscientemente, la estrategia considerada como adecuada. Esto le permite hacer deducciones y evaluaciones de su propio aprendizaje al enfatizar: *ya que si no se hace, uno va a andar desorientado y sin poder comprender muchas cosas*. En consecuencia, se produce una autorregulación y un autocontrol.

En la aseveración anterior, también están implícitos dos de los rasgos del aprendizaje mencionados por Beltrán (1993), uno de ellos, se refiere a la motivación para aprender, en este caso, la lectura de los materiales teóricos sobre los temas a desarrollar durante el trabajo de campo, tiene como finalidad cubrir éste aspecto. Y que a su vez propicia la participación activa, otro de los rasgos del aprendizaje estratégico.

El aprendizaje está influenciado por el autoconcepto, la valía acerca de sí mismo y así lo muestra **Pq** en las siguientes reflexiones.

Me llevo una grata experiencia y estoy convencido de que es una de las herramientas indispensables para estudiar la Geografía y ¿por qué no? ¡Otras asignaturas también!... pero la dejan de lado por el trabajo logístico que representa [...] la sensación de satisfacción es inmensa cuando culminas una investigación y has logrado los objetivos que te trazaste, a pesar de los obstáculos.

En esta unidad de información surge la subcategoría *transferencia cognitiva*, definida como la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones. Se estaría en presencia del concepto denominado por Tobón (2005, p. 170), "Metatransferencia" la cual se logra cuando se transmiten los aprendizajes y competencias aprendidas a nuevas situaciones. Esto se revela cuando el estudiante reflexiona sobre el trabajo de campo como herramienta y se pregunta *¿por qué no?* puede ser implementado también en *otras asignaturas*. La metatransferencia se logra implementando procesos de planificación, seguimiento y evaluación para optimizar ese proceso En palabras del informante, estos procesos se ponen de manifiesto al afirmar *esa sensación de satisfacción cuando culminas una investigación y has logrado los objetivos que te trazastes, a pesar de los obstáculos.*

Como consecuencia del autoconcepto que se tenga de sí mismo, se producen cambios de actitud en el aprendiz como lo evidencia **Pr**:

Ahora soy una persona observadora, por lo cual me hago preguntas sobre mi espacio, y los nuevos lugares que visito. Tengo necesidad de conocer lugares nuevos para hacer mis

propias investigaciones, para tener un archivo mental, visual y para tener herramientas para dar una clase, porque una vez que te apasionas por tu trabajo, no sientes ningún peso en hacer las cosas.

De la valoración realizada en torno a la experiencia de trabajo de campo, emerge la subcategoría *cambio de actitud*, asociada a la transferencia del conocimiento a otros contextos en tres planos: a) motivación intrínseca para buscar información, tal y como refiere: *necesidad de conocer lugares nuevos*; b) la profundización del conocimiento y comprensión del mismo, más allá de la información proporcionada: *hacer mis propias investigaciones*, y c) la capacidad de reflexión y de reconstrucción del cambio que para él ha representado su visualización hacia el futuro: *porque una vez que te apasionas por tu trabajo, no sientes ningún peso en hacer las cosas.*

En el contenido de las palabras, *ahora soy una persona más observadora*, se coincide con la definición de aprendizaje de Gagné (1993), cuando lo define como un cambio de disposición o capacidad humana, que persiste durante un tiempo más allá de lo momentáneo sin poder atribuirse simplemente a los procesos de crecimiento biológico. El cambio es a menudo, una mayor capacidad para cierto tipo de desempeño o actividad o una nueva disposición de actitud, valor o interés.

En el siguiente fragmento **Ps** expresa un sentimiento sublime y trascendente en cuanto a los valores humanistas e internacionales de la educación, veamos:

Puedo decir que conocí partes representativas del país, la costa Oriental, Macuro donde llegó Colón, la costa occidental Falcón, la Goajira, Los Andes y eso me enseñó a querer a mi país, porque tú ves esos paisajes tan hermosos;; Dios!! y uno ahí, en el sitio, recibiendo toda esa información y tú te llenas de orgullo y dices: bueno... esto es lo que tenemos. Sé que toda esa experiencia me va a servir.

De la reflexión anterior, surge la subcategoría *sentido de pertenencia* definida por la plena valoración y arraigo hacia lo propio que pone de relieve los lazos afectivos hacia un territorio de variada geografía, vivencias que servirán de base al futuro profesional.

CONCLUSIONES

A partir de la investigación se develan 19 subcategorías que se resaltan en cursivas tales como: El trabajo de campo permite *contrastar*, los conocimientos teóricos con la realidad al experimentar *vivencias de vocabulario técnico* y clarificar ideas, para ello se requiere de *conocimientos previos* a fin de cumplir la *rutina establecida* en la guía de campo por lo que el estudiante siente la necesidad de activar *criterios de organización*. Esta estrategia le permite incursionar en el manejo de *vías novedosas para obtener información* a través de las TIC como apoyo al trabajo de campo. Además le permite desarrollar el *sentido de la comparación y la continuidad de los procesos*, y la *comprensión del lenguaje cartográfico*, lo cual propicia el abordaje de los *diferentes niveles de comprensión* de la lectura cartográfica. Ello facilita así la *transferencia cognitiva* y, el *cambio de actitud* cuya efectividad se favorece por la *mediación de los pares*. Para lograr una mayor abstracción teórica, estas subcategorías se resumen en una categoría de orden superior que se denomina, las percepciones epistemológicas.

Igualmente, el trabajo de campo es un escenario propicio para poner en práctica los principios y valores indispensables para mantener la sana convivencia, entre ellos: el *respeto a las ideas del otro*. La influencia positiva del *modelaje del docente* en los estudiantes, auspicia la continuidad de la implementación de la estrategia en el tiempo. Esa convivencia circunstancial del trabajo de campo durante uno o varios días, permite al grupo mostrar sus fortalezas y debilidades como personas. No obstante, el estudiante espera de su profesor una conducta ajustada a ciertos parámetros de comportamiento ético por lo cual se habla de la *responsabilidad pública* del docente, que se constituye en referencia para la formación profesional. Estas subcategorías fueron englobadas en las percepciones axiológicas.

Adicionalmente, esta estrategia conduce a la valoración del gentilicio venezolano, *el sentido de pertenencia*, esta se construye cuando se adhiere a una identidad, cuando se elige formar parte de un “nosotros” se trata entonces del arraigo personal y colectivo dentro del mundo globalizado. Así, la metacognición final es valorar a su país, de este modo se direcciona un comportamiento responsable, de conciencia por lo cual se incluye en las percepciones ontológicas.

De esta manera, según las construcciones de los estudiantes, el trabajo de campo emerge como un *aprendizaje significativo*, un *aprendizaje estratégico*, al requerir de un plan de acción conformado por una secuencia de actividades planificadas y comprometidas en torno a un objetivo.

En el desarrollo de la investigación se encontró una verbalización abierta, diáfana, por parte de los informantes lo cual permite develar sus convicciones, prejuicios, suposiciones, todo ese arsenal instalado en las personas condicionante de lo que se hace y se deja de hacer, manifiestan un pensamiento crítico, analítico y reflexivo que les permite hacer inferencias, deducciones, conclusiones y proposiciones.

Al fomentar a través del trabajo de campo, el desarrollo de valores de tolerancia, respeto, amplitud y convivencia, se auspicia el cultivo de sentimientos de gran profundidad humana que al estar asociados al marco afectivo, amplifican la efectividad del acto pedagógico. Finalmente, el trabajo de campo como estrategia de enseñanza y de aprendizaje facilita el cumplimiento de los cuatro pilares de la educación (Delors, 1997), propuestos por la UNESCO en cuanto a aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a hacer.

Las reflexiones expuestas permiten valorar las implicaciones pedagógicas del trabajo de campo como espacio pertinente para motivar a los estudiantes a desarrollar sus funciones mentales superiores

REFERENCIAS

- Bailey, P. (1985). *Didáctica de la Geografía*. Colección de Didáctica. N° 4. Cincel Kapelusz
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Barcelona: Síntesis
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hero
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la Investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación educativa*. Vol. 4 (1) pp. 40-65. Disponible:<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504103> [Consulta: 2008, octubre]
- Bolívar, A. 2008. *Didáctica y Curriculum: de la modernidad a la Postmodernidad*. Málaga: Aljibe
- Cely, A y Moreno N. (2006). La salida de campo: una experiencia significativa en el aprendizaje de la Geografía. *Lupa Geopedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- Delors, J. (1997). *La Educación es un tesoro*. Informe de la UNESCO Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana
- Fernández, J. (2003). Recursos didácticos en Geografía Física: Itinerario pedagógico sobre el paisaje natural del Oriente de Asturias. *Espacio Tiempo y Forma, Serie VI*, 15, pp147-163
- Fracca, L. (2006). *Ciberlingua una variedad compleja de lengua en Internet*. Caracas:(Ivillab). (UPEL). Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Gagné, R. (1993). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar
- Glaser, B y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Pub. Chicago
- Gres G; y Scott R. (1996): Developing a spatial perspective, using the local landscape to teach students to think geographically. *Journal of Geography*. Vol 95 (4) pp.18-30

- Gudmundsdóttir S y L Shulman. (2005). 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
- Marran, J. (1995): An action vocabulary for thinking spatially: The National Geography standards and defining what students should know . *Journal of Geography*. Vol. 94 (4), pp.12- 25
- Martí, E. (1999). Metacognición y Estrategias de aprendizaje. En: *El aprendizaje estratégico*. En Pozo y Monereo (Coord.). Santillana. Aula XXI. pp.111-122
- Martí, E. (2003). El estudiante universitario en el siglo XXI. pp. 11-116. En: Monereo, C y Pozo J (Eds) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. Editorial Síntesis
- Martínez L, y García S. (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, G. (1987). G. La ejercitación de la sensibilidad perceptual en la didáctica de la geografía de campo. *Lurralde Investigación. Espacial*. 10 pp. 219-229
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado *Cinta Moebio* 27: pp. 27-33. Disponible:<http://www.moebio.cl127/merlinsky>. [Consulta:2007, octubre]
- Monereo, C y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Edt. EDEBÉ. Barcelona
- Monereo, C y Pozo J. (2003). (Eds) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. Editorial Síntesis
- Montilla, A. (2005). El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía. *Geoenseñanza* Vol. 10(2) pp. 187-195
- Pérez Gómez, 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*. Madrid: Morata
- Pérez M, Pozo J, Rodríguez B. (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

- Picón, G. (2007). 60 Aniversario del Departamento de Geografía e Historia. Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Libertador: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
- Postigo Y, y Pozo J. (1999). El aprendizaje de la información gráfica. Hacia una nueva alfabetización. pp. 251- 267. En Pozo J y Monereo C. (Coord). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo* Madrid : Aula XXI. Santillana
- Ruíz - Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Serie Ciencias Sociales Vol. 15. Universidad de Deusto. Bilbao
- Shulman, L (1988). The dangers of dichotomous thinking in education pp. 31-39. En pp. Grimmet y G. L. Erickson (Eds) *Reflections in teacher education*. New York: Teachers College Press
- Shulman, L. S. (1999). Foreword. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching* (pp. ix-xii). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe. Ediciones
- Vigostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo

