

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

TRABAJO DE CAMPO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: UN
ESTUDIO EN LA CARRERA GEOGRAFÍA, UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del
Programa de Estudios de Posgrado en Educación
para optar al grado y título de Maestría Académica en Educación con Énfasis
en Docencia Universitaria

LIC. DANIELA RETANA QUIRÓS

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica
2022

Dedicatoria

“Se hace lo que se puede”, gracias Eli por reconfortar nuestro camino. Esta frase representa todos aquellos momentos en los que los desafíos nos rebasan pero, gracias a nuestro esfuerzo, constancia y determinación, encontramos la manera de solucionar y seguir construyéndonos.

A mis compañeras y compañero del programa, sin la complicidad y el apoyo de nuestro grupo, no hubiese cumplido esta meta.

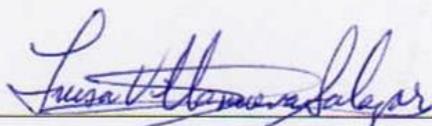
La docencia universitaria es un reto constante, complejo, lleno de inseguridades y, hasta a veces, de soledad. A la misma vez, se convierte en un proceso de autoconocimiento e innovación, en el cual la gratitud se hace presente, al compartir tiempo e intereses y al trabajo colectivo entre colegas y con estudiantes. Todo esto, es la más clara evidencia de que estamos en un proceso de constante formación.

Agradecimientos

“Tenemos un reloj de arena que marca nuestro paso como docentes y lo que podemos dar, nos construimos entre todos...” Docente 11

Cada docente hace lo mejor que puede hasta el final, así lo quiero creer, porque así lo he visto en quienes han sido “mis profes”, asesores y asesoras académicas (Alejandro, Lilliana y Luis), y ahora, en mis colegas, a quienes les agradezco todo el aprendizaje, el apoyo y el acompañamiento que me han brindado en esta investigación.

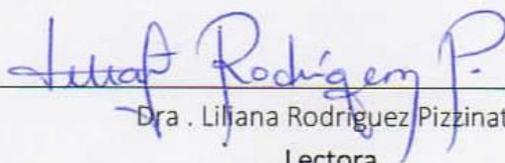
Esta Tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de
Posgrado en Educación de la Universidad de
Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de
Maestría Académica en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria



Dra. Luisa Villanueva Salazar
Representante de la Decana
Sistema de Estudios de Posgrado



Dr. Jose Alejandro Cascante Campos
Profesor Guía



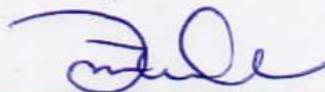
Dra. Liliana Rodríguez Pizzinato
Lectora



M.Sc. Luis Ángel Piedra García
Lector



Dra. Patricia Marín Sánchez
Director (a) Coordinador (a) /Representante
Programa de Posgrado en Educación



Daniela Retana Quirós
Sustentante

Resumen

El trabajo de campo se define como una experiencia de enseñanza irremplazable, que tiene lugar fuera del escenario predominante, que, en este caso de estudio, corresponde a aulas cerradas, laboratorios de trabajo o bien entornos de mediación virtual; además, en la educación superior, se presenta como una actividad que forma habilidades profesionales específicas a través de su puesta en práctica. Esta investigación, se centró en el acto de enseñanza, que forma parte del ejercicio de la docencia universitaria, la cual se estructura en el proceso formativo. Su propósito fue analizar las construcciones que han elaborado los y las docentes respecto al trabajo de campo como una estrategia en la enseñanza universitaria de Geografía, cuyo contexto es la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica. A partir de un método fenomenológico que recopila y analiza las experiencias, percepciones y planteamientos de las personas docentes, referentes al trabajo de campo; se logró determinar que las propuestas son congruentes con la base teórica definida por el Aprendizaje por Descubrimiento -ApD y el Aprendizaje Basado en el Lugar -ABL. Además, el trabajo de campo es estructurado como una estrategia didáctica constructiva elaborada desde la inconsciencia, esta posee un propósito formativo y se caracteriza por la influencia de componentes curriculares que orientan su diseño, asociados principios didácticos establecidos. Se demostró que el lugar puede ser conceptualizado como el entorno pedagógico donde los trabajos de campo son desarrollados, rescatando la escala local y las subjetividades que son impregnadas en un espacio con características físicas particulares. En términos generales, la investigación responde a la identificación de una estructura didáctica del *trabajo de campo* que fue interpretada desde los aportes de los y las docentes participantes, a través del análisis de: una definición de trabajo de campo propuesta, la descripción de principios didácticos interpretados y la definición de criterios asociados al lugar como entorno pedagógico. La estructura del documento contempla ocho capítulos: los primero tres asociados con la base de la investigación, los capítulos 4-5-6 corresponden a la presentación de resultados por objetivo, el 7 sobre el análisis y relaciones teóricas, y finalmente, el 8 que resume las conclusiones y recomendaciones del trabajo.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	v
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	ix
Lista de abreviaturas	x
Licencia de publicación	xi
1. Introducción.....	1
1.1. Antecedentes	2
El trabajo de campo como eje de investigación en Educación Geográfica.....	3
El trabajo de campo como eje práctico en la enseñanza de Geografía	6
Principales hallazgos: oportunidades de investigación.....	9
1.2. Justificación y problema de investigación	11
Justificación	11
Problema de la investigación	14
2. Marco teórico-conceptual	17
2.1. Enseñanza universitaria de Geografía	20
2.2. Trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía.....	26
2.3. Aprendizaje por descubrimiento –ApD	32
2.4. Aprendizaje Basado en el Lugar –ABL	39
2.5. Puntos de encuentro: entre el descubrimiento y el lugar	45
3. Marco metodológico.....	50
3.1. Orientaciones metodológicas.....	50
Perspectiva de investigación (enfoque).....	50
Método de investigación	52
3.2. Diseño de investigación.....	55
Papel intersubjetivo y reflexivo de la investigadora	57
Consideraciones éticas	59
3.3. Proceso de recolección de datos.....	62
Delimitación del estudio: Contexto y participantes.....	62
Tipo datos	64
Técnicas de recolección.....	65
Protocolo de registro de información.....	67
3.4. Secuencia de trabajo	68
Credibilidad y seguridad	79
4. Definición de trabajo de campo propuesta	81

4.1. Conceptualización construida.....	81
Conceptualización desde su denominación.....	83
4.2. Propósito formativo.....	86
4.3. Relaciones curriculares: niveles y naturaleza de cursos	88
4.4. Limitaciones y retos.....	90
4.5. Síntesis capitular.....	91
5. Diseño didáctico según la intencionalidad docente.....	93
5.1. Orientaciones para el diseño	93
5.2. Rol docente.....	97
5.3. Rol estudiantil.....	99
5.4. Evaluación de la experiencia.....	101
5.5. Objetivos y justificación	106
5.6. Contenidos curriculares.....	107
5.7. Actividades.....	115
5.8. Materiales.....	117
5.9. Intencionalidades.....	119
5.10. Síntesis capitular.....	123
6. Elección del entorno pedagógico.....	125
6.1. Concepción de lugar	125
6.2. Criterios de elección	127
6.3. Habilidades y conocimientos asociados.....	131
6.4. Síntesis capitular.....	133
7. Análisis y relaciones teóricas.....	134
7.1. Trabajo de campo, ¿estrategia didáctica inconsciente?.....	134
7.2. Principios del diseño didáctico de un trabajo de campo en Geografía	143
7.3. Lugar como entorno pedagógico	154
8. Conclusiones y recomendaciones.....	159
8.1. Respecto a las decisiones de investigación	159
8.2. Respecto a problematización de investigación	165
8.3. Recomendaciones o... Tareas “pendientes”	173
Referencias	175

Lista de tablas

Tabla 1. Orientaciones didácticas del posicionamiento teórico de investigación.....	46
Tabla 2. Distribución de docentes según eje y participación	64
Tabla 3. Descripción de técnicas, instrumentos y productos del proceso de investigación .	70
Tabla 4. Síntesis de concordancia entre los elementos que definen la investigación.....	72
Tabla 5. Matriz categorial para la recolección e interpretación de información	74
Tabla 6. Orientadores del diseño de un trabajo de campo, según la percepción de docentes de la Escuela de Geografía, 2022	94
Tabla 7. Contraste de posicionamientos respecto al diseño didáctico de un trabajo de campo según sus componentes.....	149
Tabla 8. Concepción de lugar propuesta por el ABL y docentes de la Escuela de Geografía	156

Lista de figuras

Figura 1. Relaciones teórico-conceptuales que estructuran la investigación	18
Figura 2. Síntesis relacional Geografía y Educación geográfica	23
Figura 3. Complejidad de la docencia universitaria	25
Figura 4. Construcción de una estrategia didáctica para la enseñanza	27
Figura 5. Trabajo de campo como vínculo	30
Figura 6. Estructura de análisis interpretada del ApD.....	38
Figura 7. Estructura de análisis interpretada del ABL	44
Figura 8. Secuencia de trabajo.....	69
Figura 9. Síntesis de la definición de trabajo de campo propuesta por los y las docentes de la Escuela de Geografía-UCR	92
Figura 10. Síntesis del diseño didáctico interpretada de las experiencias, planteamientos y percepciones de los y las docentes de la Escuela de Geografía-UCR.....	124
Figura 11. El lugar como entorno pedagógico para los trabajos de campo.....	133
Figura 12. Definición trabajo de campo según las percepciones de los y las docentes de la Escuela de Geografía -UCR	135
Figura 13. Diferenciación respecto a trabajo de campo y gira.....	135
Figura 14. Propósito pedagógico del trabajo de campo	136
Figura 15. Elementos curriculares considerados en la planeación de un trabajo de campo	137
Figura 16. Principios didácticos para el diseño de trabajos de campo en Geografía	153

Lista de abreviaturas

ABL	Aprendizaje Basado en el Lugar
AGE	Asociación de Geógrafos Españoles
ApD	Aprendizaje por Descubrimiento
CEC	Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica
UCR	Universidad de Costa Rica
UGI	Unión Geográfica Internacional



Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Daniela Retana Quirós, con cédula de identidad 114310641, en mi condición de autor del TFG titulado Trabajo de campo como estrategia de enseñanza universitaria: un estudio en la carrera Geografía, Universidad de Costa Rica

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kervá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

DANIELA
RETANA
QUIROS
(FIRMA)  Firmado digitalmente por DANIELA RETANA QUIROS (FIRMA) Fecha: 2022.11.14 15:52:21 -06'00'

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kervá.

1. Introducción

A través de la didáctica universitaria, asumida como resultado del acto de enseñanza y como puesta en práctica de la docencia, es posible atender el compromiso de procesos de enseñanza acordes a la formación del estudiantado, en la adquisición de habilidades profesionales, actitudes y valores, en función de la participación crítica y creativa en el contexto sociopolítico (Grisales-Franco, 2012; López-Gutiérrez et al., 2017). Esta consciencia crítica sobre las dinámicas contextuales, considerada una habilidad, se ha vinculado al trabajo de campo, sin embargo, los enfoques tradicionalistas suelen limitar la sensibilización y la lectura espacial de los contextos de aprendizaje geográfico (de la Calle, 2013; de Miguel, 2014; Llançavil y González, 2014; Campo et al., 2016; Lizarazo, 2016).

Esta propuesta, se construye manteniendo como centro el acto de enseñanza, como componente de la docencia universitaria, en congruencia con las orientaciones internacionales en Educación Geográfica, las que responden a una realidad en constante transformación, escenario de diferentes necesidades, entre las cuales el fortalecimiento de la educación universitaria de calidad y del conocimiento geográfico construido en campo es fundamental.

La propuesta planteada por la Educación Geográfica, como uno de los campos de trabajo de la Geografía, se centra en el pensamiento y razonamiento espacial (Bednarz y Bednarz, 2004), a partir del cual estudiantado y docentes, construyen espacios de crítica y reflexión de la realidad. Por medio de la espacialización de procesos, fenómenos y actividades, se responde a cómo pensar un futuro de bienestar en el que diferentes actores tengan un papel protagónico, guiados por conocimientos teóricos y prácticos de esta área del conocimiento (National Council for Geographic Education, 2012). Como orientación central se tiene el trabajo de la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional, plasmado en las declaraciones internacionales concernientes a la investigación y práctica en Educación Geográfica (IGU-CGE, 2015 y 2016).

La investigación en Educación Geográfica busca la adquisición y promoción de lineamientos de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan la relación entre las personas y el medio. Así, trasciende en estos lineamientos el trabajo de campo, en tanto permite mejorar el proceso formativo del estudiantado y brinda oportunidades para el aprendizaje experiencial, fundamental en el planteamiento de las prácticas en campo, en un entorno novedoso, motivante y de disfrute, que agrega valor a la interacción entre los actores del escenario educativo y que refuerza habilidades prácticas (France et al., 2015).

Desde la conjugación que permite el campo de acción de la docencia universitaria y el de la Educación Geográfica, el propósito de esta investigación corresponde a analizar las construcciones que han elaborado los y las docentes respecto al trabajo de campo como una estrategia en la enseñanza universitaria de Geografía, cuyo contexto es la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica. A partir de un método fenomenológico que recopila y analiza las experiencias, percepciones y planteamientos de las personas docentes referentes al *trabajo de campo*.

Como premisa inicial, el trabajo de campo se define como una experiencia de enseñanza irremplazable, que tiene lugar fuera del escenario predominante, que, en este caso de estudio, corresponden a aulas cerradas, laboratorios de trabajo o bien entornos de mediación virtual; además de, presentarse como una actividad que forma habilidades profesionales específicas a través de su puesta en práctica (Atencio et al., 2011; García, 2014; Llanos, 2010; Lozano, 2010; Krakowka, 2012; Yang et al., 2013; Keighren, 2013; Anđelković et al., 2018; entre otros autores citados en este trabajo).

1.1. Antecedentes

La construcción de antecedentes tuvo como criterios de búsqueda documental la producción científica (artículos publicados, tesis de grado y posgrado) de los últimos diez años en materia de trabajo de campo vinculado al desarrollo de trabajos en Educación Geográfica y los asociados a enseñanza de Geografía, incluyendo documentos en español, inglés y portugués

que propiciaran diversas experiencias en el mundo, referentes respecto al tema de estudio; se excluyeron los ejercicios de reflexión o ensayos, pues no detallan la práctica y decisiones que toman los y las docentes al plantear y desarrollar un trabajo de campo.

Como área temática, la investigación se concentra en la enseñanza como un componente aplicado de la docencia universitaria y como parte de un proceso más amplio y complejo, la formación. En tanto, el objetivo de la educación a nivel universitario corresponde a la formación de profesionales en diversas áreas que responderán a las necesidades contextuales y tendrán la posibilidad de mejorar la condición de vida de personas y recursos.

La revisión de literatura permitió identificar dos diferentes ejes de trabajo, que reflejan no solo un asunto contextual sino también dos áreas de trabajo de la Geografía. Uno de estos ejes es vinculado al desarrollo de investigaciones y contribuciones empíricas de docentes, que presentan la Educación Geográfica como un área consolidada. Y, por otro lado, uno que estructura los estudios sobre el trabajo de campo propiamente en la enseñanza de Geografía, que en la mayor parte de los casos es vinculada a las Ciencias Sociales.

El apartado se estructura sintetizando ambos ejes de trabajo, que presentan las oportunidades, habilidades, lineamientos teóricos y conceptuales vinculados con la realización del trabajo de campo en la enseñanza de Geografía.

El trabajo de campo como eje de investigación en Educación Geográfica

El *trabajo de campo* se perfila como una invitación de aprendizaje poderosa en el conjunto de herramientas de Educación Geográfica (France y Haigh, 2018; Kučerová et al., 2020; Lane y Bourke, 2019; Walkington et al., 2018). A nivel internacional, diversas investigaciones permiten identificar los múltiples aportes del trabajo de campo en la enseñanza de Geografía, al fortalecimiento de habilidades geográficas que son gestadas desde procesos pedagógicos en diferentes niveles educativos (Leydon y Turner, 2013; Fuller et al., 2014; Brannstrom y Houser, 2015; Streule y Craig, 2016; Holton, 2017; Aouen, 2011; Rydant et al., 2013). Aunque hay predominio en la producción académica a nivel escolar, existe evidencia para la formación en Geografía a nivel universitario, según el Plan Bolonia, se logra reconocer

que el trabajo de campo permite la adquisición, el desarrollo y el fortalecimiento de habilidades genéricas y específicas que ofrecen una identidad a la profesión (Scott et al., 2006; Hope, 2009; Wall y Speake, 2012).

Las investigaciones lograron identificar una serie de habilidades a desarrollar en el trabajo de campo, tales como: contacto inmediato con objetos de conocimiento, estudio interdisciplinario de un problema, aplicación de métodos de enseñanza, mejora de la motivación para aprender y de las relaciones sociales (Anđelković et al., 2018), y reflexividad sobre entornos cotidianos y desconocidos (Glass, 2014). Además, otros autores han identificado la capacidad de observación (Yilmaz y BiLgi, 2011), la autogestión y habilidades de aprendizaje permanente (France et al., 2015), el trabajo en equipo, la integración de contenidos geográficos y el pensamiento crítico en la resolución de problemas espaciales (Hupy, 2011; O'Reilly y McManus, 2015). Woolhouse (2016) sugiere que estas habilidades serán parte de las lógicas de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando la persona docente sea capaz de comprenderlas, enseñarlas y evaluarlas a través del proceso educativo.

Otros estudios plantean la apertura emocional en el trabajo de campo, que favorece experiencias de enseñanza que trascienden los contenidos de un curso o una labor académica. Dicha oportunidad es justificada por una comodidad, disfrute y motivación en el estudiantado a la hora de salir y realizar actividades en el campo (Krakowka, 2012; Yang et al., 2013; Keighren, 2013; Anđelković et al., 2018).

El trabajo de campo, como cualquier estrategia de enseñanza, es objeto de mejora. Anđelković et al. (2018), plantean fortalecer la coherencia entre las actividades de campo propuestas y el marco teórico o enfoque que se declara desde los centros o agrupaciones educativas. También se ha sugerido incluir requisitos de trabajo de campo y que haya una integración real de este en los programas de estudio y en las estrategias pedagógicas (Scott et al., 2006; Dunphy y Spellman, 2009; Oost et al., 2011; Wilson et al., 2017); establecer relaciones teóricas en el diseño del trabajo de campo (Streule y Craig, 2016); repensar y declarar la definición, valoración y propósito del trabajo de campo, en tanto justifique su

realización (sitio, nivel educativo de población estudiantil, actividades, contenidos, ...) y valoración de aprendizaje (Fuller et al., 2006; Stokes et al., 2011; Leydon y Turner, 2013; Wilson et al., 2017); junto con incorporar y fortalecer actividades que acerquen la investigación a la docencia desde las experiencias en campo (Fuller et al., 2010, Hupy, 2011).

Las tecnologías geospaciales y las tecnologías de información y comunicación pueden ser incorporadas como una herramienta innovadora para el aprendizaje (France et al. 2015). A partir, por ejemplo, de la propuesta de salidas al campo virtuales (Krakowka, 2012), haciendo de esta actividad un escenario de múltiples oportunidades de aprendizaje teórico y técnico. De este modo, al desarrollo de habilidades prácticas en campo es posible incorporar el uso de tecnologías geospaciales, que no solo mejoren las experiencias de aprendizaje, sino que optimicen el escenario de enseñanza al dar amplitud a la gama habilidades que pueden ser desarrolladas por el estudiantado (Welsh et al., 2013; Medzini et al., 2015; Wang et al., 2016), como el entrenamiento de análisis abstracto, tratamiento cuantitativo y el trabajo en Sistemas de Información Geográfica -SIG (Favier y van der Schee, 2009; Marra et al., 2017).

Las investigaciones en el tema se han centrado también en la experiencia estudiantil y docente al diseñar, desarrollar y evaluar el trabajo de campo como oportunidad de aprendizajes de Geografía a nivel escolar y universitario, fundamentalmente guiados por la reconstrucción de percepciones (Scott et al., 2006; Dunphy y Spellman, 2009; Yilmaz y BiLgi, 2011; Yang et al., 2013; Grindsted et al., 2013; Welsh et al., 2013; Rydant et al., 2013; Fuller et al., 2014) a partir de cuestionarios, en investigaciones de tipo aplicadas y descriptivas.

Se señalan como oportunidades de investigación diversos posicionamientos teóricos y conceptuales, vinculados con el diseño y ejecución de trabajo de campo como recurso de enseñanza y aprendizaje en Geografía, como lo es: la propuesta de fortalecer el aprendizaje basado en problemas, desde la sensibilidad y complejidad de los problemas ambientales (Raath y Golightly, 2017; Weiss, 2017), el valorar la carga emocional-afectiva y la crítica a la cotidianeidad que se realiza desde el aprendizaje experiencial (Oost et al., 2011; Krakowka, 2012; Brannstrom y Houser, 2015; Golubchikov, 2015; Streule y Craig, 2016; Holton, 2017),

la construcción y evaluación de estrategias de aprendizaje progresivo (Woolhouse, 2016), o bien la complejidad del aprendizaje en espiral (Hope, 2009) que permite reafirmar las relaciones iterativas entre el espacio geográfico y los contenidos teóricos y prácticos, incluso se establecen escenarios de aprendizaje colaborativo (Hoalst-Pullen y Gatrell, 2011) y la valoración de los entornos de aprendizaje grupal y personal (France et al., 2015).

El trabajo de campo como eje práctico en la enseñanza de Geografía

El escenario de investigación regional latinoamericano refiere las salidas, prácticas o trabajo de campo, al contexto educativo de la enseñanza y aprendizaje de Geografía, ya sea como un área disciplinar y profesión universitaria (Arenas et al., 2010; Gonçalves, 2012; García, 2014; Ensabella, 2016; Coimbra, 2019) o dentro de la formación universitaria de docentes en Ciencias Sociales (Díaz y Gómez, 2009; Atencio et al., 2011; Nuñez, 2018; Moreno y Cely, 2013; Campo et al., 2016; de Sousa et al., 2016; Álvarez et al., 2016; Moreno et al., 2011) y su puesta en práctica a nivel escolar (Braun, 2007; Ospina et al., 2011; Lima et al., 2016; González, 2018; Llançavil, 2018).

Las investigaciones se concentran en la recopilación de percepciones de participantes en el trabajo de campo y de quienes planifican los mismos, desde un enfoque cualitativo (Nuñez, 2018; Ensabella, 2016; González, 2018; Lima et al., 2016; Díaz y Gómez, 2009; Gonçalves, 2012; Arenas et al., 2010; Lozano, 2010; Atencio et al., 2011; Moreno et al., 2011; García, 2014; Álvarez et al., 2016; Llançavil, 2018; Moreno et al., 2018, entre otros); junto al estudiar sus aportes y sus posicionamientos en la educación, particularmente vinculados a la formación docente y la enseñanza de contenidos geográficos (Tenorio y Fuenmayor, 2018; Durán y Rojas, 2014; Argueta, 2013; Álvarez et al., 2013; Ospina et al., 2011).

En la región latinoamericana, las investigaciones en materia de Educación Geográfica se han vinculado al trabajo de la didáctica de la Geografía y la enseñanza escolar dirigida a las Ciencias Sociales, con propuestas innovadoras sobre cómo enseñar y aprender del espacio geográfico (Moreno, 2011; Alderoqui, 2012; Arenas y Salinas, 2013; Herrera, 2012; Llançavil, 2014; Pickenhayn et al., 2012). Desde esta, se reconoce la pertinencia de estructurar un

planteamiento que analice el comportamiento de la realidad geográfica contemporánea y el necesario cambio formativo (Santiago, 2017; Moreno y Cely, 2018), en concordancia con los lineamientos internacionales de Educación Geográfica (IGU-CGE, 2016).

Redes regionales, grupos de trabajo y revistas sobre Educación Geográfica y enseñanza de la Geografía (por ejemplo: Geoforo Iberoamericano, Grupo Didáctica de la Geografía, Grupo IRES, Grupo Social(s), Proyecto Gea-Clío, Geopaideia, Red LadGeo, revistas Iber, Anekumene, Grupo de Investigadores Iberoamericanos en Educación Geográfica, ...), han desarrollado insumos para mejorar las prácticas didácticas e investigativas en Geografía, entendida como un área fundamental para las Ciencias Sociales (Moreno, 2010; Rodríguez y Souto, 2019) y en la que el trabajo de campo resulta de especial trascendencia para el aprendizaje del espacio geográfico (Moreno et al., 2010; Campo et al., 2016; de Sousa et al., 2016) en tanto se perfeccionan habilidades innatas y se adquieren otras, vinculadas con el espacio académico de formación. A partir de la configuración de una lectura espacial integral y problematizadora, que se traduce en un laboratorio enriquecido por las vivencias cotidianas, que despierta inquietudes y que analiza el paisaje natural y cultural (Atencio et al., 2011).

Las investigaciones aplicadas en la región, plantean el desarrollo de procesos de investigación complejos (observación, análisis, síntesis, autonomía, manejo de instrumentos, técnicas, aplicación de conocimientos) en escenarios reales (Atencio et al., 2011); un aprendizaje profundo y con imágenes vividas (García, 2014); contemplar el espacio y la cotidianeidad como educador (Llanos, 2010); posicionar la voz del estudiantado en la construcción de representaciones e interpretaciones espaciales (Lozano, 2010), inclusive en el propio diseño y planteamiento del trabajo de campo (Álvarez et al., 2016); la configuración de comunidades académicas de aprendizaje (Moreno et al., 2011); un aprendizaje activo en la formación de valores (Figueroa, 2018; Nuñez, 2018); favorecen la confluencia y comunicación entre docentes, estudiantes y actores espaciales (Díaz y Gómez, 2009); además, aportan a la función educativa extensionista (Ensabella, 2016). Estos estudios validan al trabajo de campo como una estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la Geografía en particular (Moreno y Cely, 2013).

Diversas posturas definen habilidades que pueden ser adquiridas o fortalecidas con las actividades vinculadas al trabajo de campo, como lo es el desarrollo de un pensamiento reflexivo e integrador, y estrategias de investigación (Atencio et al., 2011). El desarrollo de una formación y reafirmación del saber geográfico (Álvarez et al., 2016), en el que la comprensión del escenario socio territorial y el aprender a situarse en el territorio, haciendo jugar la interesalaridad y la visión procesual de los procesos o conflictos ambientales, resulta trascendental en la construcción de aprendizajes (Ensabella, 2016; Moreno et al., 2011).

Las salidas al campo o terreno conectan el saber informal del estudiantado con el saber de la Geografía (Lozano, 2010), siendo que el espacio geográfico se convierte en un objeto de enseñanza (Ospina et al., 2011) y en un recurso didáctico (Llanos, 2010 y Alderoqui, 2012). Siendo una actividad educativa compleja que requiere de una planeación, de inversión de tiempo y de objetivos realizables (Braun, 2007; García, 2014; Arenas et al., 2010, Moreno et al., 2018; de Sousa et al., 2016). Se propone que la actividad en campo refleje el estilo docente propio y que sea centrado en los métodos activos y el protagonismo del discente en la construcción de su conocimiento geográfico (Campo et al., 2016).

La investigación latinoamericana se caracteriza por proponer abordajes teóricos del trabajo de campo. Autores asocian estas actividades con pedagogías del terreno (Moreno y Cely, 2013); con el aprendizaje situado (Lozano, 2010), por descubrimiento (Moreno et al., 2018 y Alderoqui, 2012), autónomo (Campo et al., 2016; Lima et al., 2016). Además, se plantea, el significativo desde las representaciones espaciales elaboradas por el estudiantado (Ospina et al., 2011; Moreno y Cely, 2013; Atencio et al., 2011), y activo con prácticas de enseñanza coherentes a este modelo de aprendizaje (Campo et al., 2016; Moreno et al., 2018). Para la enseñanza de contenidos geográficos (Arenas et al., 2010; de Sousa et al., 2016; Llanos, 2019; Moreno y Cely, 2018), e inclusive se propone como una estrategia metodológica para la investigación propia y apropiada a la Geografía y su quehacer (Atencio et al., 2011 y Gonçalves, 2012).

Principales hallazgos: oportunidades de investigación.

Las investigaciones marcan un escenario de oportunidades, que pretende repensar el trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. Ya sea en a nivel escolar, universitario, regional o internacional, la preocupación por una formación de calidad resulta coincidente, desde la cual se innove en la práctica e investigación sobre las orientaciones, temáticas y actividades que son desarrolladas desde la Educación Geográfica. De modo que, la consolidación de un posicionamiento de corte pedagógico referente al trabajo de campo en Geografía, como práctica pedagógica y didáctica, resulta fundamental.

Las limitaciones, o vacíos, evidentes en la revisión documental, principalmente tienen relación con que si bien existen investigaciones relacionadas con el trabajo de campo y la Geografía, no se declara un fundamento pedagógico como tal. En los trabajos sobre didáctica de la Geografía, se diseñan propuestas didácticas de carácter descriptivo, concretadas en itinerarios geográficos (Alderoqui, 2012; Campo et al., 2016; García, 2013; Farías, 2005; García, 2004; Bernal et al., 2018). Las cuales resultan un aporte fundamental a las orientaciones en Educación Geográfica, y ofrecen una oportunidad para la redefinición del significado del trabajo de campo desde una perspectiva pedagógica fundamentada, que profundice las descripciones didácticas propuestas y posicione la enseñanza del espacio geográfico en los currículos escolares y profesionales. Así, se identifica que:

- Las orientaciones internacionales, concretadas en el trabajo de la Comisión de Educación Geográfica de la UGI (UGI-CGE), proponen que las transformaciones de la sociedad implican la búsqueda constante de una educación de calidad e innovadora. La consolidación de la Educación Geográfica como área de acción, permite el fortalecimiento de la investigación y la innovación en la enseñanza en Geografía, contribuyendo a dicha búsqueda.
- Es necesario desarrollar investigación que aporte a la Educación Geográfica, desde diferentes perspectivas y lugares donde se enseña y aprende Geografía, particularmente a nivel nacional, pues la revisión no permitió encontrar producción científica específica contextualizada en Costa Rica.

- La enseñanza, se convierte en una toma de decisiones intencionadas, en las que cada docente prevé y planifica la adquisición de conocimientos, habilidades y valores; todo a la luz de la especificidad que ofrece cada campo formativo, en este caso delimitado en la Geografía. Lo que puede llevar a comprender las diversas nociones que pueden ser otorgadas a una estrategia didáctica como el trabajo de campo, desde los lentes de diversas disciplinas, lo que se considera como una oportunidad de investigación.
- A nivel regional, se identifica el trabajo de campo como actividad estratégica en la enseñanza de Geografía. Específicamente se rescata su valor dialógico, pues permite que el estudiantado establezca una lectura del espacio geográfico, guiada por métodos y prácticas de la ciencia geográfica. Se realiza una tendencia hacia el fomentar los grupos de trabajo, la investigación y la docencia compartida, ya sea incorporando la visión interinstitucional como la inter y multidisciplinar, se entiende que la Geografía desde su conformación, tiene un asidero múltiple.
- Los diferentes trabajos coinciden en que, es necesario investigar y repensar el trabajo de campo y su papel en la Geografía, específicamente en su enseñanza, particularmente esclareciendo los planteamientos, intenciones y percepciones docentes. Lo que tiene el potencial de dar apertura a un espacio de investigación que permite construir insumos sobre cómo se puede movilizar una estructura didáctica tradicional y descriptiva, a una construcción de aprendizaje profunda y compleja, que se relaciona con la problematización, contextualización y reflexión crítica del espacio geográfico, que otorga cierto nivel de autonomía al estudiantado.
- Al analizar el trabajo de campo como una herramienta didáctica y de investigación válida, se debe tener en cuenta la existencia de un planteamiento claro, puesto que el campo por sí solo no es capaz de brindar resultados de aprendizaje o productos de investigación. Lo que permite acercarse a las recomendaciones presentadas en las investigaciones, respecto al evitar el sentimiento de desvinculación entre el objeto de estudio de la Geografía y las visitas a campo.

- Se interpreta que la docencia universitaria es un escenario complejo, pues está estructurada por el modelaje contextual, el cual comprende tanto retos como oportunidades de mejoramiento. Esta oportunidad de mejora se establece desde la reflexión del saber pedagógico, como esquema flexible y metodológico capaz de ser objeto de investigación y espacio de construcción de propuestas.
- El trabajo de campo, como estrategia, parte de una práctica docente que emerge y se organiza en diferentes situaciones pedagógicas, más no es tan clara la percepción, configuración y fundamento de esta actividad en los y las docentes, todo a la luz de un plan de estudios, siendo que el énfasis en las investigaciones se ha dado a la percepción y experiencia estudiantil.
- Las investigaciones orientan la lectura del trabajo de campo como una estrategia de enseñanza que debe ser analizada en escenarios espaciales, pues se reconoce lo contextual (aprendizaje basado en el lugar) como fundamental.

Los estudios referidos que abordan el trabajo de campo en la enseñanza de Geografía evidencian el creciente interés por esta estrategia en la formulación e integración de principios en dicho campo formativo. Desde la propuesta de innovación docente, se repiensa una actividad considerada como tradicional o descriptiva, promoviendo la visibilización del impacto de actividades didácticas como esta, en la calidad de la educación y el entendimiento de fenómenos y problemas tanto sociales como naturales, a través de un aprendizaje profundo y complejo, que se caracteriza por la criticidad, el análisis y la problematización.

1.2. Justificación y problema de investigación

Justificación

La docencia, en este caso estudiada desde el nivel universitario, representa un escenario en el cual tienen lugar dos componentes fundamentales y correspondientes entre sí, la enseñanza y el aprendizaje. A su vez, la docencia se encuentra inmersa en un complejo

proceso, la formación, que a nivel universitario se encuentra asociada a los saberes de diversos campos de conocimiento y su profesionalización.

Gros y Romañá (2004), señalan que investigar en docencia universitaria debe pretender el aumento del interés por un oficio fundamental en la persona docente de universidad: la enseñanza. De modo que se promuevan mayores intercambios, ayude a pensar mejores vías de formación, ponga de manifiesto públicamente ciertos problemas, anime a reflexionar sobre la práctica, o simplemente provoque alguna sonrisa, así cualquiera de estos objetivos será bueno si se cumple. Además, las autoras señalan que la docencia universitaria tiene una característica común, en su mayoría los y las docentes son profesionales en un área particular, en este caso en Geografía, que asumen una labor en docencia universitaria, donde proponen la realización de trabajos de campo.

Así, en este trabajo, se identifica una oportunidad para evidenciar la confluencia entre la investigación en docencia universitaria, específicamente respecto al acto de enseñanza, y un área parte del saber de la Geografía, la Educación Geográfica. Esta conjugación establece un espacio de trabajo para la innovación docente en el contexto universitario, en el cual las prácticas como el trabajo de campo son fundamentales para el saber geográfico, en tanto permiten desarrollar habilidades y conocimientos que favorecen el pensamiento y razonamiento espacial, desde una experiencia de discusión contextual.

Profundizar en cómo docentes en la Universidad asumen en su práctica el trabajo de campo se interpreta, no solo como una oportunidad, sino como una necesidad, siendo que permite describir argumentos y evidenciar esta actividad o estrategia desde una enseñanza intencionada y orientada por mandatos curriculares específicos, en este caso de la Geografía como área de formación profesional y desde docencia universitaria.

Para la docencia universitaria, que es caracterizada por una función social inherente a la cualificación profesional (Lorenzo, 2012), es importante favorecer el desarrollo de estrategias de enseñanza que acerquen al estudiantado a una formación que cumpla con esta función, desde una lógica crítica e integradora. Así, las decisiones pedagógicas de los y

las docentes deben ser respetuosas y coherentes con esta naturaleza formativa. El trabajo de campo como estrategia de enseñanza en Geografía, ofrece un vínculo directo con el espacio geográfico, en el cual se adquieren y entrenan destrezas, y construyen significados sobre la realidad social y ambiental, mas, el aprovechamiento de esta oportunidad está determinado por el planteamiento y puesta en práctica docente. Con esto, el analizar dicha actividad, establece un espacio para revalorizar su función social y formativa, desde prácticas de enseñanza pertinentes a un campo disciplinar particular.

El ejercicio de la docencia universitaria implica asumir una posición de revisión y reflexión de prácticas que se pueden convertir en tradicionales o cotidianas. A partir de las investigaciones analizadas, se interpreta que el trabajo de campo en Geografía corresponde a una actividad frecuente y de uso común entre docentes, que puede ser inclusive normalizada en el ejercicio académico y profesional. Sin embargo, es interesante como las percepciones y significados sobre dicha actividad en el escenario de la enseñanza, no se construyen de la misma manera, en tanto que las lecturas del campo pueden estar mediadas por experiencias personales, conocimiento teórico, curiosidad e inclusive una combinación de emociones (Moreno y Cely, 2013; Ospina et al., 2011; Moreno y Cely, 2013; Atencio et al., 2011; Streule y Craig, 2016; Anđelković et al. 2018). Esto refleja la motivación de esta investigación, al intentar comprender la construcción del trabajo de campo en torno al acto de enseñanza universitaria generado por docentes de Geografía, como campo formativo, a través del poner en valor las diversas visiones que elaboran los y las docentes desde sus experiencias académicas.

Esta investigación promueve la visibilización de los aportes que definen el trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza universitaria de Geografía, que no solo determina una actividad clave en la docencia en la Escuela de Geografía -UCR, sino que, además, puede ser asumida por los y las docentes desde una amplia diversidad de posicionamientos teóricos y prácticos, que enriquecen el quehacer profesional y que refieren al ejercicio docente en el marco general de Educación Geográfica.

Específicamente, desde la enseñanza como componente de la docencia universitaria, la investigación permite visibilizar la toma de decisiones y las ideas que construyen los y las docentes sobre qué y cómo enseñan Geografía en la universidad. Es decir, rescatar significados a partir de la percepción y experiencia, respecto a lo que qué es y cómo se desarrolla el trabajo de campo, en el contexto de un proceso formativo específico.

La investigación repercute y aporta desde la dualidad, pues sigue lineamientos de investigación y referentes de la teoría pedagógica asociada a la docencia universitaria como parte del amplio corpus que representa el campo educativo, y además corresponde a un aporte a la Geografía, específicamente a la Educación Geográfica en tanto se adentra en una práctica y escenario común como lo es el campo desde la óptica de la enseñanza. De este modo, se logra una confluencia en los resultados de investigación que permiten comprobar que el trabajo de campo realizado por los y las docentes de Geografía en la Escuela de Geografía corresponde a una estrategia didáctica.

Finalmente, la investigación, ofrece una herramienta para comprender como los y las docentes de la Escuela de Geografía han enfrentado el trabajo de campo en la enseñanza universitaria de Geografía, desde la premisa de que una persona docente en la Universidad puede aprender a ser docente desde su propia práctica y reflexión, en coincidencia con la propuesta de Gros y Romañá (2004).

Problema de la investigación

El trabajo de campo facilita la lectura del espacio geográfico, que a través de las diversas actividades académicas permite la construcción de la vivencia espacial, guiada por el conocimiento teórico y conceptual, lo que a nivel pedagógico puede vincularse con contenidos curriculares específicos, que según Díaz-Barriga y Hernández (2005), pueden estar dispuestos en: declarativos, procedimentales y actitudinales. En su planteamiento, debe ser clara la problematización, el componente espacial y temporal, actores y metodologías (Montilla, 2005; Godoy y Sánchez, 2007; Zusman, 2011; Llancavil, 2018; Lambert y Reiss, 2016; Anđelković et al., 2018; Fuller et al., 2006). Así, se reconoce que tiene

el potencial para hacer que la Educación Geográfica se fortalezca, con el refuerzo de métodos de trabajo definidos y fundamentados (Montilla, 2005; Godoy y Sánchez, 2007; Llancavil, 2018; Moreno y Cely, 2013).

Las experiencias en campo ofrecen una oportunidad invaluable para fomentar que el estudiantado promueva su criticidad y autonomía, que consiga un aprendizaje vinculado con ser habitante de un lugar y parte de un territorio, logrando entender las dinámicas e impactos de carácter local, regional o global. A su vez, proponen un escenario de enseñanza que reta a las prácticas docentes, obligando a los y las docentes a mantenerse en un ejercicio de constante repensar, reflexión e innovación, de acuerdo con sus responsabilidades profesionales, que responden a un marco de trabajo contextualizado y demandante, que evoluciona a razón de las dinámicas que tienen lugar en el espacio geográfico. Lo que coincide con la posibilidad de construir justificantes para el diseño y realización del trabajo de campo, por ejemplo, para el sitio elegido, las actividades planteadas, los contenidos a revisar y evaluar como lo proponen Fuller et al., 2006; Stokes et al., 2011; Leydon y Turner, 2013 y Wilson et al., 2017.

No obstante, no se identificó en estudios previos cómo es que las y los docentes construyen el fundamento pedagógico y disciplinar que sostiene el diseño de sus de trabajos de campo como estrategia didáctica para la enseñanza de la Geografía. Siendo que en la mayor parte de los documentos citados se sugieren orientaciones didácticas (Anđelković et al., 2018; Álvarez et al., 2016; France et al., 2015; Atencio et al., 2011; Llanos, 2010; Campo et al., 2016; Scott et al., 2006; Dunphy y Spellman, 2009; Oost et al., 2011; Wilson et al., 2017; entre otros) y algunos planteamientos teóricos (Raath y Golightly, 2017; Weiss, 2017; Figueroa, 2018; Nuñez, 2018; Hoalst-Pullen y Gatrell, 2011; Gonçalves, 2012; Arenas et al., 2010; de Sousa et al., 2016; Llancavil, 2019; Moreno y Cely, 2013; Lima et al., 2016; Alderoqui, 2012; entre otros), mas no se detalla el proceso intencionado de pensar y significar un trabajo de campo, es decir todo el bosquejo con el que nace y se direcciona una actividad como esta.

Por tanto, esta investigación buscó analizar el trabajo de campo como una propuesta estratégica en la enseñanza universitaria, cuyo contexto es el trabajo docente en la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica. Este estudio, de naturaleza cualitativa, se estructuró contemplando, recopilando e interpretando las experiencias, percepciones y planteamientos que han construido las personas docentes de la Escuela de Geografía, en torno a la realización de trabajos de campo como estrategia de enseñanza, para elaborar una estructura didáctica que situara dicha estrategia en el campo específico de la enseñanza universitaria de Geografía.

La propuesta respondió a una pregunta que problematiza la investigación, que atendió a la intención de esta investigación, ¿cuál es la estructura didáctica del trabajo de campo que resulta al analizar las propuestas, percepciones y experiencias que han sido construidas por los y las docentes de la Escuela de Geografía -UCR?

Esta estructura didáctica propuesta, fue el resultado de desarrollar las preguntas secundarias de trabajo, para las cuales se contempló:

- ¿Cuál es la definición de trabajo de campo que proponen los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR?
- ¿Cuáles son los principios didácticos interpretados del diseño que plantean los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR, al desarrollar una propuesta de trabajo de campo para un curso?
- ¿Qué criterios contempla la elección del entorno pedagógico (lugar) que hacen los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR para desarrollar un trabajo de campo para un curso?

Así, la investigación responde a la elaboración de una estructura didáctica del trabajo de campo que fue interpretada y analizada desde los aportes de los y las docentes participantes, a través del análisis de tres elementos general: una definición de trabajo de campo propuesta, la descripción de principios didácticos interpretados y la definición de criterios asociados al lugar como entorno pedagógico.

2. Marco teórico-conceptual

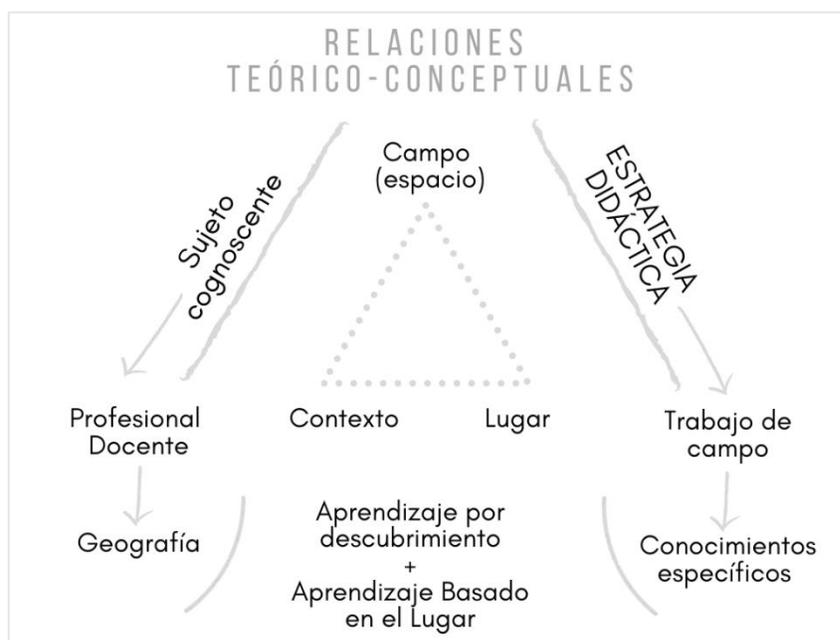
El marco de trabajo de esta investigación corresponde a lineamientos de docencia en Geografía que favorezcan una formación congruente con su objeto de estudio, la relación entre personas y el medio, y el desarrollo de habilidades profesionales, reconocidas como geográficas. Se presenta el trabajo de campo como una oportunidad para la docencia y puesta en práctica de habilidades, sin embargo, se recomienda repensar su fundamentación y la manera en que se construye su planteamiento en general (desde la investigación).

Las decisiones que toman los y las docentes en la universidad juegan un papel trascendental en la manera en que se desarrollan los procesos formativos; pues tienen la capacidad de facilitar la congruencia entre lo académico y lo profesional. En este caso, para la Geografía la enseñanza que aporta a la formación debe ser mediada por habilidades, saberes, valores y actitudes que se centran en la consciencia crítica del contexto y el desarrollo de un pensamiento espacial, con orientación de procesos como la indagación geográfica.

A partir del propósito de esta investigación y de la revisión de antecedentes, se contemplan como ejes teóricos el Aprendizaje por Descubrimiento –ApD, y el Aprendizaje Basado en el Lugar –ABL, como un encuentro de posibilidades que permite repensar el trabajo de campo como una estrategia didáctica que puede ser innovadora y adecuada a las necesidades profesionales en la actualidad. Se presentan ambas posiciones, con el ánimo de identificar un punto de convergencia, que apoya los lineamientos internacionales sobre Educación Geográfica y su puesta en práctica desde la docencia universitaria, mediada por el trabajo de campo como estrategia didáctica de uso frecuente por las personas docentes de la Escuela de Geografía -UCR.

La estructura del apartado pretende organizar diversos componentes que pueden interactuar en el proceso formativo de una profesión específica, en este caso la Geografía. La Figura 1 resume el razonamiento a partir del cual se toman las elecciones teóricas y conceptuales que sostienen la investigación, de este modo:

Figura 1. Relaciones teórico-conceptuales que estructuran la investigación



- La docencia universitaria facilita un escenario general en el que confluyen todas las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en las que interactúan docentes, estudiantes, estrategias, teorías, conocimientos, entre otros elementos.
- La investigación se desarrolla en un campo formativo específico, Geografía, destacando el acto de enseñanza asociado al trabajo de personas docentes universitarias. Es decir, se toma como relación jerárquica: formación profesional, docencia universitaria y, por último, el componente, enseñanza.
- Como objeto de estudio de esta investigación se tienen las ideas, percepciones y planteamientos de docentes asociados al trabajo de campo como una estrategia didáctica para la enseñanza universitaria de Geografía.
- El estudio del trabajo de campo en la enseñanza de Geografía permite la visibilizar la interacción de tres componentes base: el campo como espacio físico, el lugar como espacio subjetivo de significados y el contexto como espacio relacional a partir del cual se toman decisiones formativas.
- Se interpreta estrategia didáctica como la manera en que cada docente pone en práctica su saber, inspirada por su propia perspectiva, de manera estructurada y

secuencial, para poder desarrollar su práctica (enseñanza) y así fomentar el cumplir objetivos de aprendizaje en entorno formativo en el que se ponga en marcha.

- El trabajo de campo, como estrategia didáctica, permite la puesta en práctica de conocimientos y habilidades específicas al campo formativo de la Geografía, que pueden ser analizadas desde la óptica de contenidos curriculares (declarativos, procedimentales y actitudinales).
- Como sujeto cognoscente se reconoce a los y las docentes de Geografía, quienes son profesionales en Geografía asumiendo la labor docente, característica fundamental de la docencia universitaria. Al posicionarles de esta manera, se reconoce que son personas que tienen la capacidad y habilidades para construir conocimientos propios sobre el trabajo de campo como estrategia de enseñanza universitaria de Geografía, en esta construcción consciente interactúan tanto el conocimiento tácito como las abstracciones que implican lo emocional, subjetivo y reflexivo del proceso, todo entendido desde un proceso formativo en el que los y las docentes son actores.
- Los componentes base (campo-lugar-contexto), junto con la naturaleza del objeto de estudio de la Geografía, se conjugan para explicar las relaciones que tienen asidero en el espacio geográfico. Por esto, se decide tomar orientaciones teóricas que promuevan un adecuado acercamiento a estas relaciones desde una perspectiva formativa, donde las decisiones e intenciones de los y las docentes instan el aprendizaje desde diversas situaciones en el campo.
- Al reconocer como objeto de estudio de la Geografía el espacio geográfico y las relaciones que se construyen en este, entre las cuales se encuentra el otorgamiento de significados a través de la humanización del espacio, se tiene la necesidad de incorporar un marco orientador que promueva la lectura espacial, guiado por la experiencia que tiene cada persona que convive e intenta entender este espacio. Por esto, se elige una base teórica de corte constructivista, que visualiza la experiencia y cotidianidad de las personas, donde una estrategia didáctica debe fomentar

alcanzar una experiencia única, en este caso, de descubrimiento (ApD) en un escenario de significados (ABL).

Seguido, se presenta como elementos base para comprender esta investigación la posición respecto a la enseñanza como foco de estudio y componente de la docencia universitaria que tiene lugar en el marco de los procesos formativos, que en este caso se delimitan en el campo de la Geografía. Por otro lado, se conceptualiza el trabajo de campo como una estrategia didáctica para la enseñanza de Geografía. Finalmente, se presenta el Aprendizaje por Descubrimiento –ApD, y el Aprendizaje Basado en el Lugar –ABL, como una amalgama para acercarse a la comprensión de las construcciones y decisiones que adoptan los y las docentes a la hora de enseñar Geografía a través de una estrategia didáctica en el campo.

2.1. Enseñanza universitaria de Geografía

Esta investigación presenta a la enseñanza como la práctica de la docencia universitaria que es parte del proceso formativo, en este caso referente a la formación institucionalizada e intencionada de profesionales en Geografía.

Conceptualmente, se toma la definición de formación, en la cual los sujetos se encuentran en constante construcción, es decir la formación se da en cada instante y durante toda la vida, en la cual pueden intervenir diversas instituciones, como la familia, la comunidad o bien, los centros educativos; lo que indica que, los sujetos siempre pueden formarse, ya sea bajo la guía de objetivos institucionalizados o bien en según su contexto, modos de aprender, potencialidad o curiosidad epistémica (Navarrete, 2013).

Específicamente, la formación profesional en universidades corresponde a un proceso de complejidad, en el cual las orientaciones académicas que definen un programa para la preparación de una persona profesional son influenciadas por condiciones contextuales (políticas, culturales y administrativas). El proceso formativo, es determinado por tres dimensiones sustanciales: instructiva (conocimientos y habilidades), educativa (transformación de rasgos de personalidad) y desarrolladora (transformación actitudinal);

estas dimensiones están orientadas por dos categorías generales, la enseñanza y el aprendizaje, entre las cuales existe una unidad dialéctica (Llerena, 2015).

Según Valera (2010), la formación de profesionales en la universidad puede ser entendida como un espacio de construcción de significados y sentidos entre participantes, que implica el desarrollo humano progresivo, lo que se puede explicar desde un modelo pedagógico que reconozca este proceso como un proceso consciente, complejo, holístico y dialéctico. De manera que constituye, el proceso en el que participantes desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente al mundo cambiante, independientemente de la especificidad que impone cada profesión y sus contextos.

Por su parte la docencia universitaria, puede ser entendida como el área de diseño del aprendizaje (entendida como enseñanza), a partir de la cual se lleva a la práctica la especialización de un saber; implica el reconocimiento de la innovación y cambio educativo, donde los y las docentes son uno de los elementos clave (Gros y Martínez, 2020).

Respecto a su campo de acción, la docencia universitaria, se traduce en un complejo escenario en el que se busca asumir un triple reto, es decir formar a futuros profesionales en un campo específico, a potenciales investigadores y, además, a ciudadanos que convivan responsablemente en una sociedad. Estos retos, determinan que debe existir una práctica docente que enseñe contenidos y habilidades útiles al ejercicio profesional, de este modo la manera en que se imparta dicha docencia puede provocar cierta respuesta en el estudiantado (Aguilera, 2001).

Ahora bien, este trabajo centra su atención en la enseñanza como componente de la docencia universitaria, la cual tiene lugar en un proceso mucho más amplio, el proceso formativo de un campo específico, correspondiente a la formación profesional en Geografía. Este campo profesional se sustenta en su campo disciplinar, desde el cual se propone a la

Geografía como una ciencia interesada por el estudio del ambiente físico-humano y sus procesos, las relaciones entre las personas y el ambiente, el carácter de los lugares y paisajes, el significado de la localización y los patrones espaciales, las interacciones e interrelaciones en la superficie terrestre y la relevancia del lugar, espacio geográfico y el ambiente en el bienestar humano, es decir, es un saber heterogéneo y plural, que trata de dar cuenta de la complejidad del mundo (Bennetts, 2005; Tort, 2004).

La enseñanza de Geografía debe asumir un papel de compromiso con el medio y las personas, pues como lo menciona Martínez (2017, p. 3), el hacer Geografía, actualmente, es preocuparse por interpretar el mundo, indagar sobre las relaciones entre el medio y la sociedad, y explicar cómo se reparten estas relaciones diversas en la superficie terrestre; los nuevos desafíos y perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía pasan por la clara identificación del interés y la orientación de la enseñanza y la consecución de una serie de competencias geográficas que ha de adquirir el estudiantado, y que vienen a ser coincidentes con el relevante papel educativo que la Geografía debe desempeñar.

La Figura 2, resume las relaciones interpretadas desde diferentes posicionamientos conceptuales, sobre la Geografía como disciplina, ciencia y profesión, que estudia el espacio geográfico. En esta relación, la enseñanza de la Geografía se conjuga con el aprendizaje y la investigación, para consolidar la Educación Geográfica como área de la Geografía que pretende convertir el espacio geográfico en enseñable y aprendible, a partir de metodologías que promueven la adquisición y fortalecimiento de habilidades geográficas como el pensamiento geográfico, la aprehensión territorial y la orientación espacial. La enseñanza de la Geografía debe comprenderse en su complejidad, como un proceso relacional que se centra en un objetivo, que en este caso corresponde la formación de habilidades y conocimiento geográfico, orientado por una estrategia didáctica como el trabajo de campo, que facilita el acercamiento a un enfoque espacializado y que problematiza la realidad.

Figura 2. Síntesis relacional Geografía y Educación geográfica



Particularmente, la didáctica de la Geografía surge con el objetivo de explicar los obstáculos que se manifiestan en la docencia y aprendizaje del espacio geográfico, es un tipo de conocimiento que resulta de utilidad para mejorar las estrategias de enseñanza actuales y facilitar el diseño curricular del inmediato futuro, proponiendo una traducción práctica del marco de educación geográfica (Souto, 2013). Es posible construir un posicionamiento para esta investigación, en tanto que la didáctica de la Geografía:

- Toma en cuenta las condiciones del aprendizaje para hacer comprensibles los conceptos y los métodos geográficos (Vargas, 2009; p. 8).
- Pretende, entre otras tareas, proporcionar sólidos conocimientos y explicar la organización del espacio o sus equivalentes conceptuales: superficie terrestre, territorio, paisaje y lugar desde la interrelación de los sistemas físico-ambientales, económico-sociales, culturales y desde la definición de sus estructuras, que permitan comprender e insertarse en la dinámica de los cambios que los adelantos de la ciencia, la tecnología y la globalización exigen en las distintas escalas territoriales (Araya, 2006; p. 6).
- Se considera disciplina en formación, que tiene un amplio recorrido fortalecido por teorías educativas, que están orientadas a dos ideas, por un lado, la existencia de una didáctica instrumentalizada y, por otro, una Geografía escolar que reproduce conocimientos geográficos (Taborda, 2010).

- Ha de tener en cuenta el conocimiento de la ciencia geográfica, pero también cómo el alumnado aprende y las experiencias peculiares e individuales del estudiantado. Para enseñar con conocimiento de causa, la didáctica también ha de incorporar, necesariamente, los resultados de la investigación que se hace en el campo de las ciencias de la educación. Es evidente que la manera como hemos de enseñar la Geografía depende en gran medida de cómo cada estudiante aprende (Taborda, 2010).
- Se apoya en el marco general de la educación geográfica, que busca fomentar el arraigo y la construcción de pertenencia con los lugares y destacar la importancia del uso de los lenguajes de la geografía en el marco de las ciencias sociales (Araya, 2006; p. 9).

En el ejercicio de enseñanza de la Geografía, surge la figura central de la persona docente, quien se convierte en el sujeto cognoscente de este trabajo. Específicamente, se identifica la figura de docente universitario, cuyo ejercicio, según Walker (2015), se resume como una práctica compleja, heterogénea y específica, que está considerada como una actividad dentro de la práctica profesional, lo que permite encontrar una convergencia entre una profesión de origen o titulación y el asumir la docencia como labor. La docencia universitaria está construida por diversos mundos académicos, unidos por el ejercicio docente, lo que da pie a la construcción de diversas tradiciones o identidades académicas, lo que es reflejo de la complejidad que se mantiene en la docencia.

La Figura 3 plasma las relaciones que se entretienen en la complejidad de esta labor, donde lo contextual y las tres diferentes dimensiones de su práctica, determinan la manera de poner en práctica el ejercicio docente. De este modo, las decisiones o intencionalidades que caractericen la práctica docente se elaboran desde la influencia de un contexto específico, en el cual toman especial importancia el institucional y el profesional, este último será además producto de una perspectiva que entretenga un saber teórico (profesional), un saber práctico (laboral) y un saber subjetivo (personal) por así decirlo; además, son fundamentales las relaciones que se construyan entre colegas. Todo esto permea en una práctica que tiene una identidad propia a cada sujeto, que determina una orientación a la hora de ejercer el papel profesional, laboral o personal.

Figura 3. Complejidad de la docencia universitaria



La persona que ejerza como docente universitario, tiene dos funciones fundamentales, enseñar e investigar (Demuth, 2015; Lucarelli, 2004), entendiendo que es profesional en un área específica, lo que favorece la construcción, deconstrucción y reconstrucción de conocimientos pertinentes a su especialización, los cuales es capaz de traducir y trasladar a su práctica docente, por medio de un ejercicio de comunicación.

Es importante señalar que, el contexto es trascendental tanto en la elaboración de una autoimagen o autoconcepto de la práctica individual (que se compone de las dimensiones profesional, laboral y personal), como de la construcción y arraigo de una comunidad profesional que posee una identidad que influencia el ejercicio docente en su individualidad pero que también aporta al espacio colectivo (Zabalza, 2007). Este contexto está determinado por: los actores del proceso educativo, el quehacer específico de la profesión, la dinámica e identidad institucional (establecida fundamentalmente en normativas y planteamientos curriculares), el posicionamiento nacional de la educación superior, el modelo de desarrollo nacional y las orientaciones internacionales que se ajusten al modelo educativo, que en ocasiones también funcionarán como fuerzas de cambio y mejoramiento.

2.2. Trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía

La labor docente, la esencia de su ejercicio, es puesta en práctica a través del diseño y ejecución de sus estrategias didácticas. Camilloni (2007, p. 144) propone que enseñar es una acción orientada hacia otros y realizada con el otro, que descansa sobre un complejo proceso de comunicación, fundamental en la medida en que determina la estrecha relación entre enseñanza y aprendizaje. Este proceso emite los criterios decisivos para tener en cuenta en el diseño de una propuesta y en la construcción de una estrategia didáctica.

Una estrategia didáctica, corresponde al conjunto de las acciones que realiza la persona docente con clara y explícita intencionalidad de corte pedagógico, estén o no formuladas por escrito en la planificación de clase o curso. Entendiendo que no siempre la persona docente tiene clara conciencia de qué hace o por qué lo hace, pero siempre, sobre la base de un conocimiento pedagógico, más o menos teórico, más o menos empírico, ha seleccionado deliberadamente cierta estrategia para la enseñanza de ciertos contenidos y el cumplimiento de ciertos objetivos definidos por la naturaleza de cada área y curso. Junto a esto, ha organizado actividades, ha seleccionado materiales, técnicas, medios y ha planificado en función de su estudiantado. Así, se ha preparado en función de una determinada representación previa que ha construido (Bixio, 2000).

Con la Figura 4 se estructura la lógica de análisis de una estrategia didáctica para la enseñanza. Se identifica como abordaje en este trabajo la construcción de una estrategia didáctica, donde se contemplan componentes de planificación, como lo es la definición de objetivos en función de unos conocimientos, habilidades y capacidades particulares, que serán coherentes al escenario de trabajo, la identificación de roles de los y las docentes y estudiantes, las actividades, materiales y lógica de evaluación adecuada, todo en función de lograr un aprendizaje, que en esta investigación se concibe como significativo.

Figura 4. Construcción de una estrategia didáctica para la enseñanza



Respecto al trabajo de campo, Acosta, Fuenmayor y Sánchez (2017, p. 5) señalan que se concibe como aquella práctica científica y metodológicamente aceptable a cualquier tipo de investigación, su lógica corresponde a un desarrollo extra-áulico, en el que se observa, experimenta y se documenta información y materiales, con lo que se promueve el acercamiento a la ciencia. Además, acerca de manera consciente al individuo con la realidad, haciendo parte a terceros del proceso de construcción de aprendizaje y conocimiento. Propone romper con la monotonía, haciendo del proceso educativo una experiencia vivencial, es decir en la que el estudiantado toma un papel activo y los aspectos procedimentales y actitudinales cobran valor, más allá de lo meramente teórico. Los trabajos de campo generan experiencias, conocimientos, habilidades y actitudes, por lo cual se constituye en una herramienta didáctica fundamental para la adquisición de las competencias científicas.

El trabajo de campo permite crear interés significativo, hacia el conocimiento de sus comunidades, es decir, área de acción, promoviendo la investigación científica de situaciones reales de la comunidad, en las cuales el estudiante es el actor principal, como sujeto social capaz de asumir una actitud responsable ante las transformaciones de la sociedad. A través

de los trabajos de campo se logra traducir la información científica a lenguaje común, en el que lo que se piensa y siente trasciende en el desarrollo de una investigación (Atencio et al., 2011; p. 17). Estas características que son compartidas con el ApD y el ABL, como posiciones teóricas que tienen el potencial de sustentar dicha práctica didáctica en la enseñanza de Geografía.

De Sousa, García y Souto (2016, p. 3) señalan que el trabajo e investigación de campo como recurso didáctico, tiene características específicas y se diferencia de la investigación en el campo como método de investigación. Pues como recurso didáctico, los viajes de estudio serían equivalentes a las clases abiertas, ya que es posible reunir la teoría y la práctica, reflexionar sobre el contexto y el tema observado y, sobre todo, sistematizar el conocimiento y formular conceptos. Así se destaca el trabajo de campo como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía, entendiéndole como un paso fundamental para la comprensión del espacio geográfico.

Es importante señalar que el desarrollo de actividades en campo permite involucrar la enseñanza de lo local y regional, reforzando el carácter integrador que deben tener los contenidos y los procesos valorativos al establecer la interconexión entre el conocimiento, categorías y valores morales y sociales; junto a que el conocimiento y valoración del pasado, abordado a través de una investigación que responda a las necesidades del alumno, afianza los sentimientos de identidad regional y nacional (Atencio et al; 2011; p. 21).

Según Monteiro y Souza (2009, p. 198), la visita o clase en el campo es una actividad extra-clase o extra-escuela que involucra, recíprocamente, contenidos escolares, científicos (o no) y sociales con los movimientos espaciales, junto con la realidad social y su compleja amalgama entre lo material e inmaterial de las tradiciones y novedades. Es una actividad que tiende a evocar sensaciones de extrañeza, identificación, disgusto, belleza, emotividad y hasta rebeldía de lo que es observado, entrevistado, fotografiado y recorrido, aunque es claro que el exponerse en campo genera mucho más que esto.

En correspondencia, Llancavil y González (2014), señalan que la Educación Geográfica debe responder a la complejidad de un espacio geográfico en permanente transformación. Siendo así, requiere dejar atrás aquella enseñanza basada en la memorización y reproducción de un inventario de conceptos geográficos, para dar paso a nuevas estrategias que permitan al estudiante la comprensión de la realidad socio ambiental desde una dimensión espacial. Según estos autores el trabajo de campo como estrategia didáctica, es una alternativa adecuada para el desarrollo de un pensamiento y competencias geográficas, que le permite al estudiantado la comprensión de aquel espacio y su participación responsable en este. Además, reafirman su importancia, en tanto que los contenidos geográficos no pueden ser del todo comprendidos si no se está en contacto directo con el espacio geográfico.

Los valores del trabajo de campo para la Geografía pueden resumirse en: convierte el espacio geográfico en escenario de enseñanza y aprendizaje vivencial; permite la construcción de una visión propia de la realidad; fortalece el trabajo en equipo y la apertura emocional hacia otras visiones; despierta un interés significativo hacia el conocimiento del medio, de los recursos y de las personas; promociona los procesos autónomos alternativos, pero argumentados; funciona como un espacio de trabajo empírico, en el que es posible recolectar información científica; permite la crítica constructiva, de modo que inclusive los métodos geográficos se ponen en discusión; fortalece el desarrollo de habilidades y destrezas con respecto a instrumentos y técnicas de trabajo, inclusive abre la posibilidad de proponer estrategias de trabajo; fortalece la relación comunicativa docente-estudiante; finalmente, robustece la capacidad de resolución y resiliencia, tanto individual como colectiva, asociada a los sentimientos de pertenencia y comunidad (Godoy y Sánchez, 2007).

El trabajo de campo, como resume la Figura 5, favorece y promueve la construcción de un vínculo indispensable entre el espacio geográfico, entendido como objeto de estudio de la Geografía, y el saber geográfico, ya sea como ciencia, disciplina o profesión; en esta relación se configuran habilidades y conocimientos, que delimitan la orientación del trabajo de campo como estrategia de enseñanza e instrumento de aprendizaje. Finalmente, la

propuesta de trabajo de campo se establece como una estrategia integradora del quehacer y el saber específico de la Geografía, lo que le convierte en un espacio educativo invaluable.

Figura 5. Trabajo de campo como vínculo



Con el desarrollo de esta investigación se pretendió describir en la práctica, por qué el trabajo de campo se considera una actividad y estrategia que establece un escenario y un instrumento, fundamental para la adquisición y desarrollo de pensamiento y habilidades geográficas, desde la lectura de los espacios y la comprensión de las realidades, lo que representa que lo práctico se reúne con lo teórico.

Tras la caracterización presentada en este apartado, el trabajo de campo se analiza desde una conceptualización que implica:

- Conceptualizarle como una estrategia didáctica, pues implica la organización intencionada y secuencial de actividades y roles para conseguir o acercar a objetivos específicos asociados a la enseñanza de la Geografía.
- Identificarle como una práctica científica que tiene lugar fuera del escenario áulico, que favorece el acercamiento consciente e intencionado a diversas realidades, donde pueden interactuar e incorporarse más actores (organizaciones, líderes o lideresas, funcionarios públicos, comunidades, entre otros) al proceso formativo (de manera directa).

- Identificar la asociación entre las actividades didácticas que involucra y la experimentación sensorial (usualmente centrado en la observación, mas es necesario recurrir al uso consciente de todos los sentidos) y documentación de esta, usando métodos propios a cada campo disciplinar, en este caso la Geografía.
- Incorporar la valoración de lo subjetivo, a partir del reconocimiento de lo vivencial como parte del proceso formativo, donde tanto docentes como estudiantes toman un rol activo en la construcción de aprendizajes; es decir, se tiene un componente que es instruccional (itinerario de campo, por ejemplo) pero este se conjuga con las percepciones y lo que emerge del propio campo en el momento.
- Reconocerle como una estrategia que conjuga conocimientos o contenidos curriculares de corte declarativo, procedimental y actitudinal, pues favorece despertar un interés significativo en las personas participantes (docentes y estudiantes) respecto al entorno de estudio y el traslado de lo teórico-conceptual al campo (o la realidad, incluyendo los juegos escalares).

Desde esta perspectiva, el trabajo de campo, como estrategia didáctica en la enseñanza de Geografía, debe ser sustentada no solo por un saber disciplinar o profesional, sino que debe ser soportada por una orientación teórica que le permita desarrollarse de la manera más adecuada. Con la intención de cumplir con la conceptualización propuesta, se contempla en esta investigación, como base teórica el Aprendizaje por Descubrimiento –ApD y el Aprendizaje Basado en el Lugar –ABL, pues coinciden en la valoración constructiva de la vivencia espacial, donde con las adecuadas indicaciones se tiene la posibilidad de elaborar aprendizajes guiados por la intuición y la comprobación en campo. Seguido se presentan ambas posturas, para luego desarrollar puntos de encuentro.

2.3. Aprendizaje por descubrimiento –ApD

Como punto de partida, se tomará el Aprendizaje por Descubrimiento –ApD, para analizar la propuesta de trabajos de campo elaborada por las personas docentes de la Escuela de Geografía, con el ánimo de encontrar en su posicionamiento coincidencias con esta orientación teórica, que, además, se conjugará con el Aprendizaje Basado en el Lugar, como corriente teórica de apoyo en el análisis.

En principio, el descubrimiento como una herramienta de aprendizaje tiene una larga data, vinculada con la filosofía socrática y platónica, en la que el aprendizaje se construía desde los cuestionamientos cercanos a la realidad (mayéutica y reminiscencia). Propiamente, en 1961, Bruner, en el marco del constructivismo cognitivista, propone el ApD, como una vía para elaborar conocimientos significativos, promovidos por la comprensión a partir del fortalecimiento de la estructura cognitiva, entendida como una red de conocimientos conectados (Arias y Oblitas, 2014). Siendo un posicionamiento, que invita a construir aprendizajes desde un razonamiento inductivo, utilizando casos o ejemplos que permitan realizar lecturas específicas y llegar a relaciones más generales. Las estrategias de enseñanza que utilice el o la docente, deben promover la creación de condiciones para adquirir y desarrollar habilidades de indagación (Camargo y Hederich, 2010).

En las ideas de Bruner, añade Takaya (2013), las asignaturas o disciplinas son producto de la curiosidad humana, por ende, tienen la capacidad de despertar la curiosidad del estudiantado. Pero, advierte que esta será vinculada a los aprendizajes académicos, en tanto el estudiantado logre visibilizar la relevancia en el mundo real o cotidiano de lo que se le está presentando en clase. Este punto, en el contexto de esta investigación, se acerca a prácticas de enseñanza que propicien la participación de la realidad, o campo, en el proceso formativo.

Uno de los principios brunerianos, dicta que el interés puede ser creado y estimulado. Esto desde herramientas didácticas que sirven al aprendizaje, como lo es el descubrimiento. En el ApD el currículo (en este caso se tomará la construcción del trabajo de campo como estrategia didáctica intencionada, es decir una planificación de clase o micro currículo) se

establece como una conversación inanimada, pues se parte de que la formación tiende a funcionar bien cuando el aprendizaje es, en primer lugar, participativo, provocativo, comunal y colaborativo; y segundo, cuando el aprendizaje es un proceso de construir significado en lugar de recibir, es decir desde una perspectiva más dialógica (Takaya, 2008). Desde esta óptica, se interpreta que, para lograr un aprendizaje con estas características, será necesario plantear estrategias didácticas distintivas, cuya intención sea justamente ser constructiva, participativa, provocativa, comunal y colaborativa.

El ApD, según Takaya (2013), se propone como método para alcanzar conocimientos desde un modelo que le da sentido y estructura a la experiencia del mundo, en el cual las actividades didácticas tienen el potencial de crear y estimular el interés. De modo que, en las orientaciones didácticas, la comprensión, toma un papel fundamental, alejándose cada vez más de la memorización, aunque esto tiene relación con la propia naturaleza de cada disciplina. Este posicionamiento, también acepta el error, y lo convierte en oportunidad aprendizaje, argumentado que para quien se dedica a la investigación, el error es lugar común pues es una parte inevitable en el proceso. Con esto se puede motivar al estudiantado a dar saltos intuitivos para la comprensión y verificación de hechos o fenómenos, a partir de estructuras didácticas adecuadas, que acerquen a las personas inmersas en un escenario formativo a la experimentación de procesos de investigación reales o formales.

Se rescata en esta investigación la posibilidad de un aprendizaje fortalecido a partir de estrategias didácticas que ponen en valor la intuición. Takaya (2013) apunta que, inicialmente Bruner se interesó en el pensamiento intuitivo más que en la imaginación, en contraste con la propuesta de Dewey, aunque se reconoce que su pensamiento ha evolucionado con el tiempo. La intuición significa un salto de pensamiento, que no está restringido por el pensamiento analítico, pero que, amerita ser claro, explícito e innovador. La intuición descrita por Bruner es menos rigurosa con respecto a la prueba, más visual o icónica, más orientada a todo el problema que a sus partes, menos verbalizada con respecto a la justificación y basada en la confianza que genera la capacidad de operar con datos. El pensamiento intuitivo está unido al pensamiento analítico, permite comprender el

significado o la importancia de un problema, su propósito combina el dar saltos del pensamiento junto a captar la estructura del conocimiento combinándola con el análisis o verificación, así el estudiantado se involucra en una investigación intelectual real.

Este tipo de pensamiento establece la necesidad de unos objetivos de enseñanza flexibles, pues no es posible alentar una actitud experimental si en lo que trabaja es un marco curricular rígido. El pensamiento analítico, se acerca a las orientaciones internacionales en Educación Geográfica, las cuales promueven una profundización en el conocimiento referente al espacio geográfico desde el análisis, la problematización y criticidad.

Según Camargo y Hederich (2010), las ideas de Brunner, aunque han pasado por una constante reinención, sobre el proceso de construcción de aprendizajes significativos, han privilegiado en las propuestas didácticas el lugar del contexto educativo, las experiencias estudiantiles, la sensibilidad culturalista y de las representaciones, entendidas como conjuntos de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. Así, propone tres sistemas básicos de representación, a saber: 1. enactiva o de esquemas motores, 2. icónica mediante imágenes de objetos o eventos y 3. simbólica usando sistemas formales como el lenguaje. Estos sistemas, se encuentran en la cognición humana y pueden ser manipulados con propósitos específicos (que podrían ser orientados desde una estrategia didáctica, en un contexto formativo), como la solución de un problema, es decir, se convierten en herramientas mentales que permiten la realización de acciones u operaciones mentales orientadas por categorías (construcción de conceptos).

De este modo, siguiendo la propuesta de Camargo y Hederich (2010), el aprendizaje no es repentino o súbito, más bien se trata de un proceso cognitivo analizable que lleva a nuevos procesos que impulsan la actividad comprobadora. Este proceso, puede estar determinado por un modelo compuesto por dos posturas no excluyentes, el pensamiento lógico y el pensamiento narrativo, a saber:

- Pensamiento lógico: discurso de las ciencias, corresponde a una modalidad pragmática de organización del conocimiento mediante categorías o conceptos y sus relaciones lógicas,

se ocupa de la explicación causal de los objetos y eventos del mundo y emplea procedimientos para su verificación empírica. Así, una de las premisas de Bruner, corresponde con que saber ciencia era saber hacer ciencia.

- Pensamiento narrativo: tiene lugar en la vida cotidiana, en las idiosincrasias, las particularidades y las especificidades de una cultura, se asignan significados a objetos, personas o eventos a través de la mediación cultural, así cuando cambia el contexto simbólico se cambia también el sentido de las cosas. Las causalidades están dadas por las intenciones únicas e irrepetibles presentes en la vida íntima de las personas. Es posible identificar tres características de este pensamiento: 1. son fácticamente indiferentes (verosímiles, puede que algo solo tenga sentido en un contexto particular), 2. establecen vínculos entre lo excepcional y lo corriente (uso de recursos que funcionan de alguna forma como evidencias), y 3. poseen un carácter dramático (representan desequilibrios, que tienen que ver con la desaparición de las condiciones normales de existencia para un sistema cultural dado). Al añadir la visión narrativa, se reivindica el situar el aprendizaje, contextualizar y de manera subjetiva, dar sentido al mundo desde experiencias cotidianas.

Si bien, Bruner, presenta dos versiones de pensamiento en el proceso cognitivo, ambas logran dar forma al ApD, central en esta investigación, y al aprendizaje por aculturación, como posicionamientos teóricos. La concepción del pensamiento lógico y el narrativo, favorecen la naturaleza de la Geografía, la cual históricamente se debate entre cercanías a las ciencias naturales y a las sociales, esta conjugación permite identificar contrastes en las propuestas de trabajo de campo, las cuales, según la naturaleza del curso, favorecen el uso de métodos físicos más cuantitativos o bien, el uso de métodos sociales o más cualitativos (no son relaciones excluyentes).

En la perspectiva cognitiva de Bruner, el significado es producto del descubrimiento, pues este es fuente de motivación por sí misma, y para conseguirle se requiere de entrenamiento heurístico, pensamiento crítico y la organización eficiente de lo aprendido. Esta organización, se propone desde un esquema curricular en espiral, en el que los conocimientos en niveles inferiores de enseñanza se vuelven a retomar en niveles superiores, pero aumentando su

complejidad (Arias y Oblitas, 2014). Esta lógica en espiral considera que a medida que un estudiante recopila más información, adquiere herramientas conceptuales más elaboradas que le permitan establecer relaciones y llegar a una comprensión coherente, que puede ser revisada y renovada aumentando cada vez más su sofisticación intelectual (Takaya, 2013).

Dicha propuesta contempla, que el propósito de la formación debe ser el desarrollo intelectual y que el currículo debe favorecer el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, a través de la investigación y el descubrimiento. Para lo que se incentiva en el estudiantado la utilización de la intuición, imaginación y creatividad al lidiar con situaciones conflictivas (Camargo y Hederich, 2010).

Es posible interpretar entonces que, la formación institucionalizada, buscará la comprensión en lugar del rendimiento, lo que quiere decir que no es suficiente tener información, sino que la información y el conocimiento deben estructurarse de manera que el individuo pueda expandir y profundizar su conocimiento de manera eficiente, siempre buscando ir más allá de lo dado (Takaya, 2008).

El ApD, recalca el rol estudiantil y docente, promovido por la pedagogía moderna y el paradigma constructivista, basado en la acción, siendo el estudiante el centro del proceso de enseñanza y la figura docente es un acompañante y colaborador del proceso de aprendizaje, ejerciendo una labor de guía y orientación interviniendo lo menos posible (Arias y Oblitas, 2014; Camargo y Hederich, 2010; Skeen y Zafonte, 2015). Esta participación interactiva del estudiantado es fundamental, pues es a través de la interacción con otros que se construyen significados, en este proceso se contempla la complejidad existente en la relación docente-estudiante, con los contenidos estudiados y la estructura cognitiva del mismo estudiantado. Es importante señalar que, cada docente tiene una identidad que le lleva a asumir su rol de diversas maneras, así, por ejemplo, mientras más radical sea la visión respecto al constructivismo de la persona docente, menos tenderá a intervenir (Arias y Oblitas, 2014).

En este escenario, las funciones del rol docente pueden estructurarse en una tipificación, por ejemplo, Camargo y Hederich (2010, p. 339-340) señalan los siguientes tipos:

- Reclutador: proveedores del elemento motivador para que el aprendizaje ocurra.
- Simplificador: el aprendizaje debe construirse pausadamente sin salirse de los límites de las posibilidades de desarrollo de una capacidad en un momento dado.
- Focalizador de objetivos: de modo que las actividades que se realicen tengan coherencia y se centren en el aprendizaje que se quiere lograr.
- Resaltador de puntos clave: con el propósito de que el estudiantado comience a discriminar entre los elementos relevantes y los elementos irrelevantes en la realización de una tarea, la resolución de un problema o la toma de decisiones.
- Modelizador: proveedores de modelos para la realización de tareas, razonamiento, análisis, entre otros procesos.

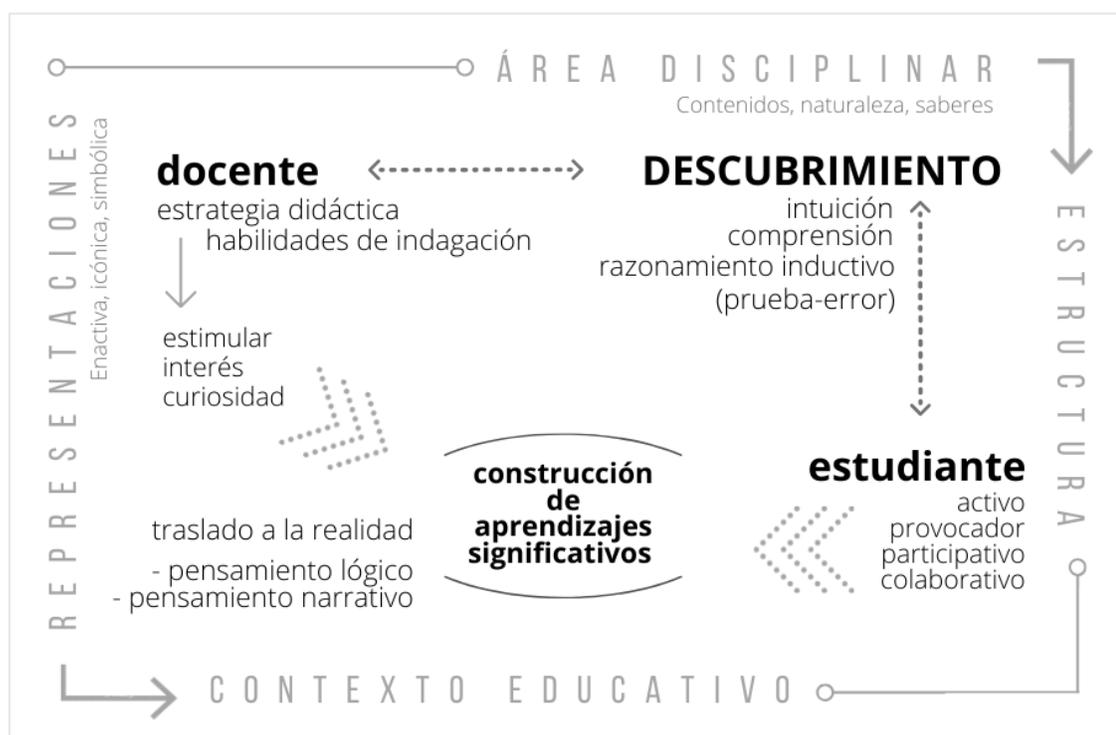
Al estudiantado mantener un rol activo le permite apropiarse del conocimiento, encajando su descubrimiento en el mundo exterior y construyendo un mundo interior, así aprender se convierte en un esfuerzo recompensado y lo más importante satisfactorio (sentido de confianza). Pues desde esta propuesta de aprendizaje, el estudiantado no solo adquiere el conocimiento fáctico, sino además internaliza las herramientas del pensamiento, indagación y comunicación necesarias y pertinentes a su proceso formativo (Takaya, 2013).

El ApD se caracteriza por resultar respetuoso del nivel cognitivo del estudiantado, favorece un desarrollo intelectual que va más allá de contenidos y, bajo condiciones favorables (entre las cuales se encuentran las condiciones didácticas), forma hacia la invención, la curiosidad intelectual y el empuje por obtener respuestas y alcanzar metas (Camargo y Hederich, 2010). Se torna desafiante, pues requiere de ciertas habilidades cognitivas como la autorregulación, el pensamiento crítico y ciertas estrategias didácticas, de modo que los y las docentes deben encontrar la estrategia adecuada, para que el aprendizaje logre cumplir los objetivos previamente definidos, además se debe propiciar cierto nivel de familiaridad con contenidos, técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje (Arias y Oblitas, 2014).

La Figura 6, resume la manera en que se estructura la postura del ApD como base de análisis en esta investigación. En principio, el ApD se considera como una alternativa oportuna para

construir estrategias de enseñanza que promuevan aprendizajes asociados con la realidad; lo que representa un espacio de trabajo para la Geografía, entendiendo esta oportunidad como la manera en que se puede enseñar y potenciar la adquisición y desarrollo de habilidades que son fundamentales para el quehacer profesional como lo es la indagación, el pensamiento inductivo e inclusive la combinación con el pensamiento narrativo.

Figura 6. Estructura de análisis interpretada del ApD



Específicamente, esta estructura de análisis permite caracterizar el rol docente y estudiantil en las propuestas de trabajo de campo de los y las docentes de Geografía, junto a la categorización o bien, relación, entre las posturas de construcción de conocimiento, asociadas a un pensamiento lógico o narrativo, o bien a la conjugación entre ambos. Sin dejar de lado la posibilidad de identificar en el diseño didáctico del trabajo de campo el predominio de representaciones enactivas, icónicas o bien simbólicas.

2.4. Aprendizaje Basado en el Lugar –ABL

Para priorizar la importancia del espacio geográfico, como objeto de trabajo de la Geografía, se toma como apoyo teórico, la propuesta del Aprendizaje Basado en el Lugar –ABL, como una corriente de desarrollo reciente, que favorece la conjugación de las principales premisas del ApD con sus propias ideas, entre las cuales el lugar es clave. La estrategia en estudio, el trabajo de campo implica fijar la atención en orientaciones teórico-conceptuales que otorguen valor a la realidad, al campo y a la cotidianidad.

El ABL, tiene sus orígenes en las ideas de enseñar y aprender de la realidad, utilizando los centros educativos y el campo como laboratorios, como lo propuso Dewey a inicios del siglo XX. Su planteamiento base, busca aprovechar la conexión entre las personas y el medio para el desarrollo de aprendizajes significativos en los procesos formativos. Uno de sus principales expositores, Gruenewald, menciona que es necesario este tipo de enfoques pues propician que la ciudadanía pueda tener influencia directa en el bienestar social y ambiental en general, con esto se pretende el reivindicar la experiencia del ser humano en conexión con los demás y con el mundo natural y la responsabilidad de conservar y restaurar entornos compartidos con generaciones futuras (Ontong y Le Grange, 2016; Gruenewald, 2008).

Así, el ABL tiene como propósito acercar al estudiantado al conocimiento y comprensión de las dinámicas que ocurren en su espacio físico y cultural con la finalidad de reconectarle y que en este sea posible la coexistencia armoniosa de todas las formas de vida y aprender a recuperar la relación mutuamente benéfica que surge de una vida sustentable (Sánchez y Murga-Menoyo, 2019).

Como definición, Sobel (2004) plantea que el ABL se entiende como el proceso de trabajar con la comunidad local y el medio, como escenarios para enseñar conceptos a nivel disciplinar y en la especificidad de planes de estudio. Al enfatizar las experiencias prácticas de enseñanza y aprendizaje en el mundo real, tiene el potencial de aumentar el rendimiento académico, ayudar al estudiantado a desarrollar vínculos más fuertes con su comunidad, mejorar la apreciación por el mundo natural y crear un mayor compromiso para servir como

una ciudadanía activo y contribuyente. La vitalidad de la comunidad y la calidad ambiental, se mejoran mediante la participación de los y las ciudadanos locales, las organizaciones comunitarias y los recursos ambientales en la vida de la escuela.

Evidentemente, al igual que en la propuesta del ApD, es necesaria una didáctica particular, que también respete esta postura y sus características, como base se tendrán prácticas didácticas de carácter constructivista y que promuevan un estudiantado y docencia activa.

Como bien lo apunta Sobel (2014), si bien con este enfoque se quieren mejorar los resultados de evaluación, el verdadero valor se encuentra en permitir que el estudiantado se enfrente a nuevas situaciones de aprendizaje diseñadas intencionalmente por las personas docentes, y que logre descubrir cómo abordarlas (lo que pone en valor la intuición presentada en la propuesta del ApD). Con esto estudiantado y docentes, personalmente, pueden preguntarse en este proceso: qué recursos hay disponibles, qué sé sobre esto, cómo se puede empezar, a quién debo solicitar ayuda; lo que sugiere, propiciar el desarrollo de habilidades para resolver problemas.

Como principales características de esta corriente o enfoque, Preston (2015), reconoce que incorpora el fortalecimiento de conexiones entre estudiantes, centros educativos y comunidades, reduciendo la alienación mediante el centrar la atención en la relevancia y autenticidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, lo que brinda oportunidades para actividades de participación en procesos democráticos incluyendo la resolución de problemas y la toma de decisiones, aumentando el arraigo de los y las estudiantes por sus entornos locales, por último, se menciona el fomento de la alfabetización ecológica. Junto a esto, Smith (2002), identifica que una de las principales fortalezas de este enfoque es que puede adaptarse a las características únicas de lugares particulares, y que a pesar de que las prácticas docentes puedan cambiar, existen algunos elementos comunes, por ejemplo:

- Docentes y estudiantes se dirigen inmediatamente a los fenómenos que les rodean como base para el desarrollo del currículo.

- Enfatiza en experiencias formativas que permiten al estudiantado convertirse en creadores de conocimiento, en lugar de consumidores de conocimiento.
- Las preguntas y preocupaciones de los y las estudiantes juegan un papel central en la determinación de lo que se estudia.
- Las personas docentes actúan como guías experimentadas, co-aprendices y agentes de recursos comunitarios y posibilidades de aprendizaje. Su experiencia no radica tanto en su conocimiento almacenado, aunque es importante, como en su capacidad para ayudar al estudiantado a adquirir habilidades y disposiciones de aprendices eficaces.
- El visualizar el espacio como una sola cosa, no en sus partes o componentes.

Además, Woodhouse y Knapp (2000), señalan como patrones característicos del ABL que, se origina en los atributos específicos de un lugar, es inherentemente multidisciplinar y experiencial, es un reflejo de una filosofía formativa que supera el aprender a ganar (en términos evaluativos) y conecta el lugar con el uno mismo (individuo) y la comunidad. Además, se considera que una de sus finalidades es, tanto aumentar la participación y logros estudiantiles como promover la participación democrática en los procesos comunitarios. En el ABL, los y las docentes creen que la formación debe preparar a las personas para vivir y trabajar para mantener la integridad cultural y ecológica de los lugares que habitan, para hacer esto, las personas deben tener conocimiento de los patrones ecológicos, sistemas de causalidad y los efectos a largo plazo de las acciones humanas en esos patrones.

Así, una de las razones más convincentes para adoptar el ABL es brindar al estudiantado el conocimiento y las experiencias necesarias para participar activamente en el proceso educativo y social democrático, a partir del diseño de actividades didácticas congruentes con la esencia de este modelo.

El rol estudiantil y docente se conciben como activos o protagónicos, en tanto el estudiantado es generador, se convierte en una ciudadanía consciente que utiliza la ciencia (incluyendo la social) como herramienta para resolver problemas comunitarios. Las preguntas clave, que además corresponden al pensamiento geográfico, del proceso de

aprendizaje son: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cómo?, y ¿por qué ahí?, las cuales fortalecen habilidades como el recopilar, analizar, interpretar y comunicar, ya identificadas como fundamentales en las orientaciones de la Unión Geográfica Internacional –UGI (Williams, 2010).

Desde la postura del ABL se ha reflexionado sobre los principales desafíos a los cuales se enfrentan docentes al desarrollar una propuesta en este modelo. Al respecto, Sánchez y Murga-Menoyo (2019), identifican que las resistencias culturales de los sistemas educativos tradicionales corresponden al principal desafío, en tanto para adoptar el enfoque, se debe avanzar en la desescolarización de docentes, estudiantes y autoridades académicas, lo que implica definir la flexibilidad curricular como principio. Según estas autoras, si bien abundan las resistencias institucionales (docentes, estudiantes y autoridades académicas), también hay otros retos difíciles de abordar, principalmente por encontrarse fuera del control docente, como son: las condiciones climáticas adversas, la dificultad en la accesibilidad a los lugares, la seguridad de las personas participantes, la falta de tiempo y recursos, junto a una escasa comprensión en la comunidad educativa de las ventajas formativas del enfoque.

Uno de los cuestionamientos que establece este modelo de aprendizaje corresponde a la definición e interpretación práctica que se da desde el nivel escolar al concepto lugar. Por esto, se recomienda tener claro cuál es la perspectiva desde la que se está construyendo esta definición, pues este enfoque se posiciona en la reflexión integral del concepto, alejándose de la comprensión convencional del mismo (Ontong y Le Grange, 2016).

En el ABL el lugar como concepto, según Gruenewald (2008), pone en primer plano una narrativa de la política local y regional, que está en sintonía con las particularidades de dónde vive realmente la gente y eso está conectado con el desarrollo global y con tendencias que impactan en los lugares a nivel local. Articular una enseñanza crítica del lugar es una respuesta a las políticas y prácticas de reforma educativa que desconocen los lugares y que generan supuestos sobre la relación distante entre la educación y las dimensiones sociales.

Como se identifica en el nombre de este modelo, la conceptualización de lugar se convierte no solo en necesaria, sino que además es estratégica. Diversos autores (Williams, 2010;

Ontong y Le Grange, 2016; Preston, 2015; Gruenewald, 2008), sostienen que la construcción y posicionamiento desde el lugar, debe ser integrador, empático, respetuoso y consecuente con la amplia gama situaciones e interacciones que se expresan en los lugares, como parte la experimentación del espacio geográfico, finalmente, el valor principal del ABL está en la forma en que sirve para fortalecer conexiones entre las personas y los sitios que habitan.

La definición de lugar, puede estar dada desde diferentes posicionamientos, por ejemplo, Preston (2015) se queda con el trabajo de Massey, en el que el lugar se define a partir de lo que no es, es decir: no delimitado territorialmente (pero abierto y poroso), no tiene identidades únicas (pero siempre hay múltiples e incluso no resueltas), no es estático (sino dinámico, siempre cambiante); sin embargo, es necesario no romantizar el concepto cuando se trate de y comprender la multidimensionalidad de este. Junto a esto, el lugar no se limita a la definición de un objeto de estudio, sino que corresponde a un medio de análisis.

Ontong y Le Grange (2016), citando varios trabajos, señalan que los lugares son espacios de significados y por ende con identidad, más que delimitaciones geométricas o un juego escalar. Su estudio puede contemplar una lectura desde tres ópticas: materialidad ambiental, percepción o construcción social y, afecto o vínculo social. En cuanto a relaciones conceptuales, es posible trabajar desde área (coordenadas fijas, grados, minutos y segundos), localidad (situación real en la que habitan las personas) y sentido de lugar (subjetividades y arraigo). Gruenewald, citado por las autoras, sugiere que el concepto de lugar debe entenderse desde la flexibilidad, para esto se introducen cinco dimensiones del lugar para poder dar desarrollo al ABL: perceptual, lo sociológico, lo ideológico, lo político y lo ecológico. Junto a esto, en Preston (2015), se presenta que el concepto de lugar desarrolla la curiosidad y asombro por la diversidad, así se da pie a poder analizar los lugares en función de sus características, para otorgar significados y visibilizar el cambio.

La lectura territorial y el análisis espacial resultan habilidades necesarias para el desarrollo de este enfoque. Según Williams (2010), los lugares no solo se crean en la mente de las personas, sino que, además, se crean desde la experiencia, la familiaridad y el

compañerismo, en colectivo. Esta perspectiva más humanizada, favorece la puesta en práctica del ABL, en el que el estudiantado será atraído a experiencias espaciales irrepetibles. La propuesta del ABL, aprovecha la inmediatez y familiaridad con la que los y las estudiantes construyen modos de vida y perciben el espacio. Pero, además, representa una oportunidad de sensibilizar a la población estudiantil respecto a otras necesidades y posibilidades, otorgándole al campo una trascendencia en la construcción de aprendizajes que son significativos a partir de estrategias adecuadamente intencionadas, y que al igual que en el aprendizaje por descubrimiento, surgen desde la curiosidad, el interés y la participación. Preguntas cotidianas, como: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿por qué?, ¿para qué o quién?; se convierten oportunidades para el planteamiento de diseños didácticos orientados por el ABL, encontrando en el lugar la mayor cantidad de respuestas y, especialmente, de significados. Según la Figura 7, el ABL, indica que el lugar es transversal en la formación, donde las características del estudiantado se convierten un eje fundamental en la toma de decisiones que realiza cada docente en su ejercicio.

Figura 7. Estructura de análisis interpretada del ABL



La estructura de análisis propuesta en la Figura 7, permite reforzar la identificación de rol docente y estudiantil propuesto por el ApD, junto con el valor de lo contextual, que en este

caso se profundiza en la conceptualización de lugar, este será abordado en esta investigación como entorno pedagógico, el cual es seleccionado intencionalmente por los y las docentes en su planeación, particularmente se profundizará en las dimensiones y cómo intervienen en dicha selección. Es importante reconocer que, según esta propuesta, la flexibilidad curricular es fundamental, pues las características de campo son impredecibles, lo que, por naturaleza, convierte al campo o el lugar en un escenario de enseñanza retador y, por lo tanto, promotor de la innovación. Así, el ABL presenta una posibilidad de repensar las prácticas didácticas que tienen los y las docentes en Geografía, desde la reflexión y posicionamiento de uno de los conceptos geográficos base, el lugar.

2.5. Puntos de encuentro: entre el descubrimiento y el lugar

Tanto las orientaciones de la UGI como el trabajo de diversos docentes coinciden en que la evolución de la enseñanza de la Geografía, enmarcada en la Educación Geográfica, se dirige a la sustitución de una Geografía memorística por una reflexiva (de Miguel, 2013; Rodríguez, 2010; Takaya, 2013, Llancavil y González, 2014). Consecuente con los retos de la actualidad y con un modelo activo que favorezca el aprendizaje profundo (saber pensar, saber hacer, saber ser, saber convivir) que propicie la explicación multicausal de hechos y fenómenos, para lo que el aprendizaje por descubrimiento tiene mucho que ofrecer, en tanto implica una enseñanza, específicamente propuestas didácticas, personalizada que puede transformar contenidos en significados, con el apoyo de la motivación, el interés y la curiosidad por comprender el mundo real (Pombo, García y Martínez, 2018).

A pesar de que, tanto el ApD como ABL describen y sustentan procesos de elaboración de aprendizajes, permiten relacionar las decisiones que las personas docentes toman respecto a un proceso formativo específico, lo que se menciona antes como una didáctica adecuada a esta base teórica, resultado de la combinación de prácticas, conceptos y principios didácticos o de aprendizaje. Por lo tanto, en esta investigación se abordan dichos posicionamientos como punto de contraste para el análisis de las propuestas y percepciones

que intervienen en la orientación, diseño y ejecución de los trabajos de campo como estrategia didáctica en la enseñanza universitaria de Geografía, a partir del caso de estudio.

La Tabla 1 expone las orientaciones didácticas que serán base para la construcción de respuestas en esta investigación, en tanto se contrastan los principales criterios que caracterizan ambas posturas. Así se identifica una misma concepción que guía ambas posturas, el constructivismo, junto con la idea de una orientación curricular flexible.

Tabla 1. Orientaciones didácticas del posicionamiento teórico de investigación

Criterio	Aprendizaje por Descubrimiento –ApD	Aprendizaje Basado en el Lugar – ABL
Posicionamiento:	Constructivista	
Relación con lo contextual:	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculo estrecho, es donde se trasladan los contenidos curriculares. - Organización en representaciones: enactiva, icónica, simbólica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centros educativos y el campo como laboratorio. - Vínculo comunitario. - Cada <i>lugar</i> (concepto clave) permite experiencias distintas, en tanto tiene atributos específicos.
Propósito:	Despertar la curiosidad, el razonamiento inductivo (habilidades de indagación), la intuición en el estudiantado.	Aprovechar la conexión entre las personas y el medio para el desarrollo de aprendizajes significativos en los procesos formativos.
Principio didáctico:	El interés puede ser creado y estimulado, a través del descubrimiento.	Reivindicar la experiencia del ser humano en conexión con los demás y con el mundo natural.
Concepción curricular:	Dialógico, flexible y en espiral.	
Prácticas:	<ul style="list-style-type: none"> - Intuición. - Experimentación. - Análisis. - Comprensión. - Investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en comunidad. - Vínculo local. - Problematización. - Toma de decisiones. - Alfabetización ecológica.
Construcción de conocimiento:	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento lógico. - Pensamiento narrativo. 	Adecuado a las características únicas de lugares particulares.
Rol estudiante:	Centro del proceso de enseñanza, se apropia del conocimiento e interacciona	Central, se enfrenta a nuevas situaciones de aprendizaje diseñadas intencionalmente para lograr descubrir cómo abordarlas.

	con los demás actores en el proceso formativo.	Creador, más que consumidor de conocimiento.
Rol docente:	Acompañante y colaborador del proceso de aprendizaje, ejerciendo una labor de guía y orientación interviniendo lo menos posible. Puede ser: reclutador, simplificador, focalizador, resaltador, modelizador.	Guía experimentada, co-aprendiz y agente de recursos comunitarios y posibilidades de aprendizaje. Su experiencia no radica tanto en su conocimiento almacenado, aunque es importante, como en su capacidad para ayudar al estudiantado a adquirir habilidades y disposiciones de aprendices eficaces.
Evaluación:	Énfasis en la valoración formativa.	

Junto a esto, su elección es justificada, desde ambos posicionamientos, ApD y ABL, establecen un vínculo con las dinámicas espaciales, por lo tanto, se consideran adecuadas para el estudio de una estrategia didáctica desarrollada en el campo de la Geografía. Específicamente, su conjugación en la investigación permite una lógica de trabajo que profundiza en las ideas que puede tener un o una docente a la hora de diseñar y desarrollar un trabajo de campo en dicho campo. Detalladamente, se consideran los siguientes puntos de encuentro, que refuerzan la razón de proponerles como base para el análisis:

- Aprovechan el medio como experiencia de enseñanza para un aprendizaje específico, respetuosa de lo contextual. En el caso del ApD, se habla de realidad, mientras en el ABL, de lugar, pero en ambos casos se está privilegiando el lugar de lo contextual en el proceso formativo.
- Corresponden a propuestas en las que tanto el rol docente como el estudiantil es activo, ambos actores son protagonista, y, además, le otorgan al estudiantado autonomía guiada por la intuición (la que puede permitir un programa de curso y plan de estudios). En el caso de las personas docentes, son orientadoras del proceso educativo, responsables del diseño de estrategias inspiradoras, que convoquen curiosidad y motivación en el estudiantado.

- Valoran las subjetividades que emergen de la interacción entre las personas y el medio, pues reconocen la construcción de familiaridad y el traslado que el estudiantado hace de lo que aprende a su realidad espacial y viceversa.
- Favorecen la construcción de representaciones, que pueden ser de corte geográfico, a partir de estructuras curriculares y contextuales particulares.
- Como métodos de trabajo, propician el uso del pensamiento inductivo y el desarrollo de indagación como herramientas ideales.
- Buscan que a través de situaciones de enseñanza retadoras se logren construir aprendizajes y significados vinculados a un lugar o espacio.
- El campo, se convierte en espacio de estudio, de experimentación, en lugar, facilitando un nivel de flexibilidad curricular importante, para que cada estudiante logre construir su experiencia espacial.
- Implican estructuras didácticas claras, concretas pero flexibles, como lo pueden ser los itinerarios de campo, con lo cual queda demostrado que el valor de estas propuestas está vinculado más a la valoración formativa que la asignación de calificaciones, sin que se nieguen las posibilidades de ambas.
- Favorecen un estado dialógico entre lo exacto o físico y lo subjetivo o social, lo cual refleja la propia naturaleza epistémica de la Geografía.

La indagación es uno de los puntos en común de ambos enfoques, en Geografía este proceso se ha asumido orientado por estos elementos: preguntar cuestiones geográficas, adquirir recursos geográficos (recopilando geo-data), visualizar datos geográficos, procesar la información geográfica, responder con información geográfica y presentar los resultados del proceso de indagación –sea de manera digital o bien análoga (Favier, 2011).

El innegable componente espacial en ambas posturas es reconocido por Pombo, García y Martínez (2018), quienes señalan que el pensamiento espacial comprende tres funciones que son, la descriptiva, analítica e inferencial relativa a los objetos sobre el espacio, y sus estructuras y procesos que, básicas para el desarrollo de la inteligencia espacial. De esta forma se desarrolla la capacidad espacial, fundamental en Geografía, siendo que hace falta

transformar la realidad en imágenes, mentales o visuales o viceversa, y a diferentes escalas, lo cual tiene relación directa con el sistema de representaciones propuesto por el ApD.

La ciudadanía espacial, eje articulado a las políticas educativas internacionales, comprende tres competencias como el manejo de técnicas y métodos de información espacial, evaluación y reflexión sobre las representaciones espaciales, y comunicación y participación ciudadana con representaciones espaciales. Lo que tiene total relación con el aprendizaje por descubrimiento y ABL, siendo que se vela porque a través de las prácticas docentes se logren aprendizajes significativos y respetuosos a las dinámicas naturales.

Por otro lado, para la enseñanza en Geografía, el trabajo conceptual sobre lugar en el ABL y las particularidades de estructuras y representaciones en el ApD, permiten la asimilación de contenidos teóricos y la puesta en práctica de métodos de trabajo que pueden estar desarrollados en laboratorios o bien en campo. Con el acercamiento a estas propuestas pedagógicas, los y las docentes que enseñan Geografía, tienen la oportunidad de reivindicar lo que ocurre en las escalas cercanas, valorando su conocimiento y perfeccionando habilidades profesionales que favorecen la construcción de representaciones espaciales, siendo que el trabajo de campo se perfila como estratégico, al unir en la práctica los posicionamientos de ambas propuestas de aprendizaje.

Finalmente, el ABL, le permite al ApD profundizar en la especificidad del contexto, bajo la figura del lugar. En esta investigación, el lugar juega un papel fundamental, pues responde al entorno de pedagógico, a partir del cual se promueven ciertos contenidos curriculares.

3. Marco metodológico

3.1. Orientaciones metodológicas

Perspectiva de investigación (enfoque)

En este caso, siguiendo la propuesta de Creswell (2014), se contempla una perspectiva de trabajo asociada a la investigación fenomenológica. En tanto, el trabajo rescata la realidad subjetiva de las personas docentes, respecto a cómo interpretan y construyen el trabajo de campo en la enseñanza de Geografía, sin intervención de juicios o inferencias.

Teniendo como punto de partida que, desde la fenomenología husserliana, según Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012), la pregunta básica de trabajo corresponde a ¿cómo se sabe X?, la X de la pregunta no tiene como objeto algo del mundo objetivo, pues la respuesta se dirige a la estructura (o condiciones) de la experiencia o vivencia de X. En este caso, ¿cómo se construye el trabajo de campo como estrategia didáctica para la enseñanza universitaria de Geografía? La búsqueda de tal respuesta se ancla en la esfera subjetiva y se basa en descripciones que son ofrecidas por los sujetos participantes, docentes de Geografía en esta investigación. Así pues, la fenomenología se dirige a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia.

Junto a esto, se coincide con la caracterización propuesta por Fuster (2019), en tanto la fenomenología en una investigación se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Permite asumir el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. Pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. Persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. Y, conoce y reconoce las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas, lo

que es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla.

La pertinencia de la selección de la fenomenología está en el propósito de la investigación, el cual se centra el análisis de las construcciones que han elaborado los y las docentes respecto al trabajo de campo como una estrategia en la enseñanza universitaria de Geografía. Lo que implica la desagregación del trabajo de campo para así poder comprender su significado (o esencia) en este contexto formativo particular.

Puntualmente, la investigación tomó las interpretaciones propias que cada docente participante y construyó una idea consensuada (visibilizando los significados individuales) sobre cuál es la estructura didáctica del trabajo de campo como estrategia en la enseñanza de Geografía en la universidad que emerge de la comunidad docente de la Escuela de Geografía –UCR. Es decir, siguiendo a Fuster (2019), la investigación busca profundizar en la esencia que da significado al trabajo de campo en Geografía, a partir del diseño de este como estrategia didáctica de enseñanza universitaria.

Es importante recalcar que, en palabras de Fuster (2019), la fenomenología conlleva a la disminución de todo el conjunto de experiencias a la conciencia de las vivencias más genuinas, pues se detiene en la experiencia y no presupone al mundo más allá de la experiencia. Lo que representa una oportunidad para la investigación educativa, en tanto dicha perspectiva metodológica no solo es una alternativa de comprensión, sino que además de esto, se encuentra en esta su propio sentido; estableciendo cómo desde la fenomenología se puede restablecer la atención de la reflexión educativa hacia su propia esencia.

Este posicionamiento permite determinar que el propósito de este trabajo establece que la investigación se considera de tipo aplicada exploratoria, en tanto corresponde a un análisis delimitado en tiempo y espacio que busca responder a un objetivo o problema puntual, a través del análisis de aspectos concretos de la realidad que aún no han sido analizados en profundidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Pues pretende la comprensión de la estructura didáctica que sostiene el diseño, desarrollo y evaluación del trabajo de campo en

la enseñanza universitaria de Geografía, en el escenario de la Escuela de Geografía, donde no se tiene evidencia de un estudio de este tipo. Como característica de este tipo de estudios, se respetó el mantenerse en estrecha relación con el marco teórico (Cortez, Escudero y Cajas, 2018; Muntané, 2020), así el análisis realizado mostró los puntos de encuentro y desencuentro con el ApD y el ABL, como grandes ejes teóricos.

Método de investigación

En la fenomenología, como filosofía adecuada al estudio de la realidad inmediata y según Navarro (2021), no puede entenderse el significado de la experiencia sin un camino que lleve a través de esta, por lo que resulta fundamental, examinar lo que hay de esencial en la intuición, en este caso, la investigación invita trabajar con decisiones didácticas que toman los y las docentes, que de alguna manera usan su intuición al afrontar su trabajo.

Fuster (2019), señala que la fenomenología valida las vivencias más genuinas; además, propone que una de sus características es que centra en el fenómeno, tal cual se muestra en la conciencia del individuo, lo cual destaca la significación que da este método al mundo vivido y que forma parte del trasfondo que sustenta el comportamiento.

Como se ha mencionado, este trabajo coloca a los y las docentes de la Escuela de Geografía como los sujetos de investigación, lo que constituye un grupo seleccionado por criterios que responden, además, a la naturaleza y objetivos de este ejercicio investigativo. Puntualmente, el método se concibe como fenomenología hermenéutica, que según Fuster (2019), se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia, en este caso de un componente pedagógico particular, el trabajo de campo como una estrategia didáctica. Fuster (2019) hace mención de que la fenomenología en la educación se ajusta a las experiencias de los agentes de la comunidad educativa, en este caso docentes universitarios de Geografía en la Escuela de Geografía –UCR, así como en el entendimiento del significado y sentido de estas. En este método, se patrocinan procedimientos y técnicas específicas para la recopilación de información, tratamiento e interpretación de estas.

Siguiendo la propuesta de Fuster (2019) y Trejo (2010), como método de recopilación, sistematización e interpretación, la fenomenología posee una secuencia procedimental, que se caracteriza por apostar por una investigación exhaustiva y llegar a la raíz, es decir, al campo donde se concreta la experiencia, como son las cosas para la conciencia.

Junto a esto, en cuanto a proceso metódico, se toman las etapas identificadas y descritas por Fuster (2019), a saber:

- Etapa de clarificación de presupuestos, donde se establecen los presupuestos, hipótesis, preconceptos desde los cuales parte la investigadora y reconoce que podrían intervenir sobre la investigación. Del mismo modo, son mostradas las concepciones teóricas sobre las cuales se basa la investigación, así como los sistemas referenciales, espaciotemporales y sociológicos que tengan relación con los datos obtenidos del fenómeno en estudio. Para esto, se aplicarán los instrumentos a la investigadora, como un ejercicio reflexivo que no forma parte de la información recolectada, pero sí de la construcción de presupuestos.
- Etapa de recolección, corresponde a una fase descriptiva, que a través de diversas técnicas (en este caso, entrevistas y grupo de discusión), permite elaborar un panorama general de las experiencias o percepciones de las personas participantes. En este punto, se busca respetar la descripción tal cual la vive la persona participante, incorporando (cuando sea posible) detalles emocionales y tratando de que los testimonios o anécdotas sean lo más específicos posible. La persona investigadora evitará todo tipo de tono, frase o palabra distractora, que de alguna manera predisponga a la persona participante. Como apoyo, en esta etapa se reconoce el aprovechamiento de las grabaciones de las sesiones que se tengan, ya sean individuales o grupales (en la medida de las posibilidades). El complemento a las técnicas usadas será el diario de la investigadora, donde se documentarán cuestionamientos, apreciaciones y vacíos emergentes.

La elección de técnicas responde particularmente a una lógica de profundización y validación de la información recopilada, en tanto la entrevista es diseñada con el propósito de adquirir en detalle información acerca del objeto de estudio, a partir de la interpretación que el sujeto evaluado (entrevistado) posee con referencia a su experiencia realizando trabajos de campo.

- Etapa estructural, en este punto, el propósito radica en intentar aprehender el significado esencial del trabajo de campo, a partir de los testimonios de las personas participantes. Como orientadores en esta etapa, se debe identificar:
 - a. Significado fenomenológico: se concentra el significado fenomenológico del trabajo de campo como estrategia de enseñanza universitaria de Geografía.
 - b. Elaboración de significados de un mismo hecho: Con la guía de la descripción protocolar, se inició con una reflexión macro temática, para luego proceder con una aproximación descriptiva de las relaciones entre texto y significado. Luego, se desarrolló una reflexión micro temática, señalando aportes específicos que terminan siendo trascendentales para la investigación, con esto se desarrolló una aproximación selectiva o de marcaje de dichos aportes esenciales. Posteriormente, se generó una delimitación de unidades temáticas, por medio de una aproximación detallada de unidades, respondiendo a qué revela cada una de estas. Para cada unidad se determinó su tema central, este a su vez es expresado acorde con el lenguaje técnico, apropiado a la investigación, que se centra en área de la docencia universitaria de la Geografía como campo formativo. Finalmente, estos temas centrales fueron integrados en una estructura particular de análisis, la cual se organizó manteniendo como base la fundamentación teórica y las diferentes experiencias que se recopilaron y analizaron.
- Etapa de escritura, como punto de cierre, se integraron las estructuras particulares en una general, para identificar aquello que caracteriza al fenómeno estudiado desde una participación específica. El producto es un texto fenomenológico, que consiste

en una descripción sintética pero completa del fenómeno investigado. La descripción consistió en superponer, por así decirlo, la estructura de recolección a una estructura general que rige la investigación. Con este texto se buscó encontrar en fuentes, ya sea, una validación o una confrontación. El texto se caracteriza por ser provocador, en tanto procura llevar al lector a experimentar una forma de epifanía del significado. El texto tiene que provocar un efecto transformativo de modo que su significado más profundo produce una evocación gratificante al yo del lector. Epifanía hace referencia a la súbita percepción de una comprensión intuitiva del significado vivido de algo.

3.2. Diseño de investigación

Las investigaciones correspondientes a la revisión de antecedentes, abordan el trabajo de campo como una estrategia de enseñanza de la Geografía desde diseños cualitativos, resaltando la participación de docentes, de manera individual o en redes de trabajo, y de estudiantes que experimentan diferentes diseños de experiencias en campo (Scott et al., 2006; Dunphy y Spellman, 2009; Yilmaz y BiLgi, 2011; Yang et al., 2013; Grindsted et al., 2013; Welsh et al., 2013; Rydant et al., 2013; Fuller et al., 2014; Nuñez, 2018; Ensabella, 2016; González, 2018; Lima et al., 2016; Díaz y Gómez, 2009; Gonçalves, 2012; Arenas et al., 2010; Lozano, 2010; Atencio et al., 2011; Moreno et al., 2011; García, 2014; Álvarez et al., 2016; Llancavil, 2018; Moreno et al., 2018, entre otras).

Se identifica el interés por la reflexión didáctica y la construcción de interpretaciones en torno al trabajo de campo, desde técnicas cercanas que rescatan las subjetividades que son construidas en los diversos escenarios académicos. Como vías de documentación de las experiencias y recuperación de estas subjetividades se utilizan como técnicas las entrevistas a profundidad, cuestionarios, grupos focales y estudios de caso. Este tipo de abordajes permiten la profundización y descripción detallada de experiencias, las cuales pueden ser

contrastadas con la base teórica del estudio, para lograr encontrar similitudes, diferencias e incluso, posibilidades de replanteamientos y replicación de estrategias y modelos de trabajo. Esta investigación se centra en analizar las propuestas, percepciones y experiencias que tienen los y las docentes en Geografía respecto al trabajo de campo como una estrategia de enseñanza universitaria, que permiten comprender una estructura didáctica desde un contexto formativo específico. Por lo que, se considera valioso tomar una posición metodológica que permita la profundización de interpretaciones sobre el objeto de estudio, en coherencia con el diseño y propósito de esta investigación. De modo que, las características de la investigación se vinculan con un diseño cualitativo, en tanto busca recuperar las experiencias, percepciones y planteamientos que los y las docentes de la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica han construido sobre el trabajo de campo, para así poder analizar la estructura didáctica de dicha práctica.

Se considera un diseño de investigación cualitativo pues, según Creswell (2014), es apropiado para explorar y comprender el significado que otorgan individuos o grupos respecto a un problema social o humano. Este proceso de investigación involucra: preguntas y procedimientos emergentes, datos recopilados típicamente en el entorno de cada participante, análisis de datos que se construye inductivamente desde los detalles hasta los temas generales, la persona investigadora hace interpretaciones del significado de los datos. El informe final o documento resultado de la investigación se propone como una estructura flexible pues depende del desarrollo de la investigación y de la captura de información. Esta forma de indagación apoya una forma de ver la investigación que honra un estilo inductivo, un enfoque en el significado individual que sostiene en lo colectivo y la importancia de interpretar la complejidad de una situación.

En concordancia con el enfoque seleccionado, Gurdián (2007) añade que la investigación cualitativa busca reconstruir la realidad a través de los ojos de los sujetos participantes, es decir, la percepción que estos tienen de su realidad. De este modo, se da voz a los y las docentes a partir del análisis la práctica del trabajo de campo en su entorno de trabajo,

propiciando la utilización de varias técnicas de recolección de información que promueven el entrecruzamiento de las categorías de investigación que se articulan al ApD y al ABL como fundamentos teóricos.

En este caso, se trabaja con un grupo de docentes universitarios que comparten una profesión y una práctica laboral. La Geografía, igual que diversos campos disciplinares, se caracteriza por tener diferentes áreas de trabajo, cada una de estas con el predominio de técnicas, métodos y posicionamientos respecto al abordaje de un mismo objeto de estudio, el espacio geográfico y las relaciones que en este y con este se construyen. El diseño de investigación propuesto favorece el resaltar estas coincidencias y divergencias, en la investigación de un objeto común, las construcciones de los y las docentes respecto al trabajo de campo como estrategia de enseñanza universitaria de Geografía.

Papel intersubjetivo y reflexivo de la investigadora

Según la propuesta de Creswell (2014), desde el posicionamiento constructivo y cualitativo de esta investigación, las personas investigadoras reconocen que sus propios antecedentes dan forma a su interpretación y se posicionan en la investigación para reconocer cómo su interpretación fluye de sus experiencias personales, culturales e históricas. Así, la intención de la persona investigadora es dar sentido a (o interpretar) los significados que otros tienen sobre el mundo. En lugar de comenzar con una teoría (como en el pospositivismo), los investigadores generan o desarrollan inductivamente una teoría o producto.

El propósito de la persona investigadora, según Creswell (2014), corresponde a describir las experiencias compartidas respecto a un fenómeno según lo referido por los y las participantes, que culmina en la esencia de las experiencias de varias personas que han vivido el fenómeno. Por esto se considera fundamental la experiencia y concepciones que tienen los y las docentes respecto a la realización de trabajos de campo, pues esta investigación pretende profundizar en las construcciones docentes, tratando de alejarse de la idealización de una práctica tradicional en la enseñanza de la Geografía.

Junto a esto, se reconoce que el principal instrumento de recolección de información y fuente de datos, en la investigación cualitativa, es la propia persona investigadora, pues su conocimiento y experiencia es inseparable de su ejercicio de investigación y reflexión. Por esto, el mayor reto consiste en introducirse al ambiente y mimetizarse con éste, pero también lograr capturar lo que las unidades o casos expresan y adquirir un profundo sentido de entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández et al. 2014). Se busca que ese conocimiento que es inherente a la investigadora genere el menor sesgo posible durante el proceso de recolección de datos principalmente, pues, debido al enfoque metodológico seleccionado estos datos serán los que permitan la construcción de relaciones e interpretaciones a la luz de la teoría propuesta.

Según Creswell (2014), en la investigación cualitativa, la persona investigadora reflexiona sobre cómo su papel en el estudio y sus antecedentes personales, cultura y experiencias tienen potencial para influenciar sus interpretaciones y el significado que se atribuye a los datos. Este aspecto de los métodos es más que simplemente promover sesgos y valores en el estudio, sino cómo experiencias previas pueden moldear la dirección del estudio.

La investigadora, forma parte del mundo que investiga, en tanto comparte el escenario de trabajo con el de investigación, se ha desenvuelto como docente interina en la Escuela de Geografía durante cuatro años, siendo que conoce a su población participante y tiene experiencias previas en la realización del trabajo de campo, lo que ha motivado el interés por este campo de investigación. Por tanto, asume una posición de responsabilidad al leer e interpretar tanto el contexto y las relaciones construidas en este, como los resultados de la investigación. Se parte de una actuación con la mayor objetividad y respeto a los instrumentos, tratando de recopilar los puntos de vista, valoraciones, actitudes o sentimientos personales de quienes participan.

La reflexividad requiere que se suspenda el juicio propio o propensión a presuponer, y el entusiasmo por las primeras respuestas que se presentan, para priorizar el análisis profundo de los hechos y datos (Torres, 2017). Por esto la investigadora siguió estrategias de

reflexividad, como lo es la construcción de un diario de campo en el que se documentó en totalidad la experiencia propia, el cual se acompaña con la elaboración de notas analíticas al estar en contacto con las personas informantes, estas funcionan como anotaciones sobre datos relevantes de la cultura-contexto que se está estudiando y su posible explicación teórica. Junto a esto, se establece como criterio el apego metodológico y la documentación en detalle del proceso de recolección de la información.

Consideraciones éticas

Como consideraciones éticas en el desarrollo de la investigación, se consideraron los siguientes puntos como el protocolo base para la realización de entrevistas y grupos de discusión.

- Los instrumentos de recolección de información fueron establecidos respetando el propósito de la investigación y las necesidades de información correspondientes a los objetivos o preguntas de investigación.
- Cada participante dio su consentimiento informado antes de iniciar la investigación (la evidencia de este se encuentra en las grabaciones de cada sesión), esto siguiendo los lineamientos del Reglamento Ético Científico de la Universidad de Costa Rica para las Investigaciones en las que Participan Seres Humanos (CU, 2000).
- Se compartió anticipadamente con cada persona participante los instrumentos de recolección de información, promoviendo un entorno investigativo consciente y viable.
- Se respetó la decisión de cada participante de mantener sus respuestas en anonimato, tomando en cuenta los criterios de confidencialidad definidos para esta investigación, siguiendo lo dispuesto en el Artículo 12 del Reglamento Ético Científico de la Universidad de Costa Rica para las Investigaciones en las que Participan Seres Humanos (CU, 2000).
- Se promovieron espacios de comunicación seguros, que favorecieron la comodidad de las personas participantes. Así, se respetó el principio de maleficiencia y autonomía, los cuales garantizan que los y las participantes no sufrirán daño y se encuentran en libertad de participar o renunciar (Artículo 10 y 11; CU, 2000).

- No se involucraron en las actividades de recopilación de información, personas ajenas a la investigación sin el debido consentimiento de los y las participantes.
- Se trataron adecuadamente los documentos facilitados por las personas participantes, respetando disposiciones acordadas entre la persona investigadora y el o la participante.
- En la medida de lo posible, se respetó un calendario de trabajo con las personas participantes, quienes fueron informadas previamente.
- La persona investigadora registró una síntesis lo más detallada posible de cómo se desarrollaron las actividades de recolección de información (bitácora de investigación), con el fin de proteger a las personas participantes, a la investigadora misma y al desarrollo adecuado de la investigación.
- La persona investigadora se consideró aprendiz y observadora en el proceso y contexto de investigación, de modo que se evitan juicios de valor y sesgos en la investigación.
- Los hallazgos de la investigación fueron compartidos con las personas participantes en una sesión del grupo de discusión antes de cerrar el proceso de investigación, con finalidad de validar los resultados. Siguiendo el principio ético de justicia distributiva.

Junto a estos criterios éticos, y en correspondencia con el Artículo 15 del Reglamento (CU, 2000), es importante identificar que en el desarrollo de la investigación se establecieron como principios y puntos de partida las siguientes consideraciones:

- Se garantizó a los y las participantes un espacio de seguridad, en tanto en todo momento se usará en la redacción del texto codificación genérica y no nombres propios. Además, en el caso de que la persona participante deseara mantenerse en el anonimato absoluto se acordó una estrategia con la persona con anticipación, de manera que pudo sentir comodidad a la hora de compartir su experiencia.
- Como beneficio, las personas participantes tuvieron la oportunidad de reflexionar su práctica docente, en un espacio de seguridad, desde su individualidad y en colectividad (en el grupo de discusión). Como retribución puntual, los y las docentes obtienen los resultados de la investigación, la cual da un análisis conforme a una base teórica (ApD y ABL) que puede orientar la práctica docente a futuro.

- Debido a que la investigación se desarrolla en el marco de un ejercicio académico, como resultado se tiene la estructuración didáctica del trabajo de campo como estrategia en la enseñanza universitaria de Geografía, la cual surge de la experiencia de los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR, es decir el estudio representa la significación didáctica de dicha estrategia, la cual, de alguna manera, se traduce en parte de la identidad de la Geografía que es enseñada en la Escuela de Geografía –UCR.
- En cuanto al procedimiento para obtener el consentimiento informado de las personas participantes, se siguió los siguientes pasos: 1. aprobación de la Dirección de la Escuela de Geografía, 2. se comunicó, individualmente, a los y las docentes de la Escuela una síntesis de la investigación y lo que buscó su realización, 3. se identificó a la potencial población participante según los criterios de selección, 4. al iniciar las sesiones, a cada persona participante se le compartió el consentimiento informado y atendieron todas las dudas o consultas que se tuvieran al respecto, dejando en claro tanto las responsabilidades de la persona investigadora como de la persona participante, 5. se recolectaron los consentimientos informados debidamente aprobados (mediante grabaciones) y se resguardan como parte de las evidencias de la investigación.
- Se garantizó que el material recopilado (grabaciones y consentimientos) estará bajo la custodia de la investigadora, el cual solamente será utilizado para fines académicos de investigación. Una vez pasados tres años, posteriores a la fecha de defensa del Trabajo Final de Graduación, los archivos crudos serán eliminados.

De este modo, la investigación contó con el consentimiento de los y las docentes participantes, posterior a la presentación de la estructura del estudio, en la que se aclaró que la intención de la investigación no buscó evaluar la práctica docente respecto al trabajo de campo, sino más bien comprender como se construye la enseñanza de la Geografía desde dicha práctica. Se prescindió del uso del formulario de consentimiento informado facilitado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica para las Investigaciones en las que Participan Seres Humanos –CEC, tras la revisión del CEC y la adecuada autorización, la cual se evidencia en el oficio CEC-574-2021 (Anexo 1).

Como estrategia de confidencialidad se organizó la información identificando seudónimos (Docente 1, Docente 2, ...), los cuales permitieron no despersonalizar la información recopilada y visibilizar a los y las participantes como personas desde la integralidad, lejos de pensarles solamente como como fuentes de información.

3.3. Proceso de recolección de datos

Siguiendo la propuesta de Creswell (2014), los pasos en la recolección de información se estructuran a partir de una ubicación del estudio, técnicas de recolección y la definición de protocolos de registro de información, los cuales deben respetar el enfoque de investigación y posicionamiento metódico seleccionado, que en este caso se relacionó con la fenomenología, como método de un diseño cualitativo, en la cual la realidad se construye.

Delimitación del estudio: Contexto y participantes

Se tuvo como escenario de investigación la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica, en la cual se mantiene activo al semestre un aproximado de veinticinco cursos correspondientes al Bachillerato y la Licenciatura en Geografía, los cuales se distribuyen en cinco ejes de trabajo, interpretados así del Plan del Estudios correspondiente. Estos ejes se articulan en función de la naturaleza de sus contenidos y habilidades asociadas, a saber: análisis físico, análisis social, mediación geotecnológica, posicionamiento teórico y enfoques regionales. Junto a esto, la Escuela de Geografía ofrece cinco cursos dirigidos a estudiantes de otras carreras, cuyo eje corresponde a enfoques regionales.

Como método de selección se concibió un muestreo a priori siguiendo un criterio lógico, de modo que las personas seleccionadas debieron cumplir con los criterios predeterminados. Específicamente, la investigación se centró en la selección de docentes más que de cursos, pues lo que se buscó analizar es la percepción de los y las docentes respecto al sustento pedagógico y disciplinar a partir del cual diseñan sus propuestas de trabajo de campo en el escenario de enseñanza universitaria de Geografía. Se tiene claro que muchas de las decisiones pedagógicas de los y las docentes están determinadas en función del eje que

concentre el curso, de sus experiencias y, especialmente, de sus concepciones; este punto de partida permite rescatar la consciencia que tiene cada docente sobre las características de un trabajo de campo en función de los diferentes escenarios pedagógicos (poblaciones, modelo educativo, campo disciplinar, nivel educativo, entre otros aspectos).

La Escuela de Geografía –UCR, posee una planta docente de aproximadamente treinta personas al semestre. Como criterios de selección e inclusión de participantes se contempló:

- La participación de docentes que durante dos semestres consecutivos (incluyendo el ciclo de inicio de la investigación) estuvieran desarrollando cursos en al menos uno de los ejes temáticos, permitiendo una lectura integral de la diversidad de posicionamientos en el equipo de docentes de la Escuela de Geografía –UCR.
- Las personas docentes debieron tener más de dos semestres de laborar en la Escuela, siendo que debían conocer la dinámica interna de la Unidad Académica y la línea de trabajo que la misma ha declarado en el Plan de Estudios del Bachillerato y Licenciatura en Geografía.
- Las personas docentes debieron mostrar interés en participar, junto con afinidad por la discusión sobre el trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía.
- Se propició la representación por género en la población participante, considerando las condiciones de la población docente, pues se tiene una masculinización de esta.

Al momento de la construcción de la muestra de trabajo (II ciclo 2021), la Escuela de Geografía contaba con 22 docentes (6 mujeres y 16 hombres) que cumplían con los criterios de selección, de los cuales se logró la participación efectiva de 11 personas (3 mujeres y 8 hombres), la Tabla 2 muestra la distribución de docentes según eje, sexo y participación.

Tabla 2. Distribución de docentes según eje y participación

Eje temático*		Docentes contactados(as)		Respuesta afirmativa		Participación efectiva	
A	B	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Análisis social	Análisis físico	0	3	0	3	0	3
	Posicionamiento teórico	2	4	1	2	0	2
	Enfoques regionales	1	2	1	0	1	0
Análisis físico	Análisis social	0	2	0	2	0	2
	Mediación geotecnológica	0	1	0	0	0	0
	Posicionamiento teórico	0	2	0	1	0	1
Mediación geo-tecnológica	Análisis físico	1	2	1	0	1	0
	Análisis social	1	0	1	0	1	0
	Enfoques regionales	1	0	1	0	0	0
TOTAL		6	16	5	8	3	8

* La clasificación de las personas según eje temático se realizó teniendo como base el conocimiento de: área de especialización e interés, desarrollo de cursos y publicaciones. Los criterios de selección no implican exhaustividad más si identifican el tener la posibilidad de varias áreas de trabajo representadas

Tipo datos

La propuesta recopiló datos de entrevistas cualitativas, siguiendo dos técnicas básicas a saber las entrevistas a profundidad cara a cara y el grupo focal. Este tipo de dato es valioso y viable, pues, según Creswell (2014), permiten la recuperación de experiencias y percepciones en torno a lo ya vivido, es decir cuando el objetivo de estudio no puede ser observado directamente, junto a que permiten a la persona investigadora tener cierto nivel de control en la línea de interrogatorio. Es importante reconocer que, la investigación recuperó la construcción que ya poseen los y las docentes de Geografía de la Escuela de Geografía, previas al desarrollo de la investigación.

Junto a esto como orientación central, lo fenomenológico propone, en cuanto a las técnicas de trabajo, que se realice trabajo de naturaleza empírica, que permita recoger la experiencia (Fuster, 2019). Pero, dicha recogida debe ser lo más completa posible, que refleje la realidad vivida por la persona, su mundo, su situación, en la forma más auténtica (Trejo, 2012).

Técnicas de recolección

Según el propósito y naturaleza de la investigación, se plantearon como técnicas de recopilación de información instrumentos de tipo individual (entrevista a profundidad) y grupal (grupo de discusión). Propiciando que se minimizaran los sesgos de la persona investigadora, como lo recomienda Hernández et al. (2014).

La elección de técnicas contempló las premisas señaladas por Hernández et al. (2014, p. 494), respecto al método fenomenológico, de las cuales se interpreta que:

- Se debe recolectar el punto de vista de cada participante para elaborar una perspectiva construida colectivamente que permita describir y entender los fenómenos de estudio.
- Se buscan significados, a partir del análisis de discursos y temas.
- Se pretende aprender de la experiencia de las personas participantes, por lo que se debe confiar en la intuición, imaginación y en las estructuras universales.
- Las experiencias deben ser contextualizadas en términos de temporalidad, espacialidad, corporalidad y contexto relacional.

Particularmente, la elección de técnicas abordó las experiencias vividas con anterioridad, que de alguna manera conforman lecciones aprendidas. El actor al cual se acercó la investigación es a la persona docente y a todas las construcciones que este pudiera elaborar en torno al trabajo de campo. La relación o articulación puntual entre ambas técnicas se visibiliza en el reconocimiento del saber (conceptual, formativo, experiencial) que posee cada docente, como un recurso único y que expone un criterio fundamental que da identidad a la manera en que se da la enseñanza de Geografía en la Escuela de Geografía-UCR, a partir de una práctica puntual, el *trabajo de campo*. Seguido se describen las técnicas:

Entrevista a profundidad:

En un estudio cuyo método es fenomenológico, según Fuster (2019), la entrevista en profundidad espera adquirir información acerca del objeto de estudio, teniendo en cuenta que esta información está presente en la biografía del individuo entrevistado. Se recopila la interpretación que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia. Por otro lado,

la entrevista conversacional desea conseguir el significado vivido de una experiencia específica relegando las interpretaciones subjetivas acerca de ello.

Las entrevistas a profundidad permiten tener un escenario de flexibilidad, con la orientación de una guía de entrevista, en la cual la conversación con los y las participantes toma tonalidades, dando valor a gestos, tonos de voz, anécdotas, entre otras expresiones del lenguaje. El tipo de entrevista a realizar es semiestructurado, pues se requiere tener una guía de preguntas que oriente la conversación, pero se contempla la posibilidad de introducir preguntas adicionales que precisen conceptos o más información (Hernández et al. 2014).

Mediante el uso de este recurso metodológico, se planteó conocer en profundidad cuál es la interpretación que los y las docentes participantes construyen del *trabajo de campo* como actividad desarrollada en la docencia, atendiendo a preguntas que revelen la esencia de su posicionamiento como: ¿qué es el trabajo de campo (qué)?, ¿qué significa para el o la docente en Geografía (por qué) ?, ¿qué criterios y momentos identifica de su propuesta para el trabajo de campo (cómo)?, ¿es posible una enseñanza de Geografía sin trabajo de campo?, ¿cómo solucionar cuándo no se puede realizar trabajo de campo?

De acuerdo con los objetivos y propósito de investigación, las entrevistas recuperaron las vivencias y concepciones individuales que tienen los y las docentes respecto al trabajo de campo. De modo que la información recopilada no solo cuenta las decisiones pedagógicas de cada docente participante, sino que además permitió vislumbrar una identidad y un posicionamiento sobre el rol docente y estudiantil, desde las subjetividades. En cuanto a la cantidad de personas entrevistadas, se respetó el cumplimiento de los criterios de selección, aplicados a la población de docentes de la Escuela de Geografía.

Para la realización de las entrevistas se ubicó un momento que permitiera la fluidez y comodidad en la conversación. Se siguió una guía orientadora de la conversación, coherente y fundamentada tanto en los objetivos de investigación como en las bases teóricas referidas. Se consideró válido el desarrollar entrevistas de manera virtual, por medio de una video llamada, esto permitió recopilar algunas expresiones de comunicación no verbal. Las

sesiones completas se grabaron con el adecuado consentimiento, la finalidad de esta grabación únicamente corresponde a fines de investigación y será desechada un año después de aprobado el Trabajo Final de Graduación.

Grupo de discusión

Se conformó dos grupos de discusión (grupo focal o de enfoque), cada uno con tres personas participantes, pues se buscó profundizar en la complejidad de significados que se lograron recuperar de manera individual (Hernández et al. 2014).

Este tipo de grupos, según Campoy y Gomes (2015), tienen la ventaja de facilitar la construcción de un juicio u opinión consensuada, reduciendo sesgos o errores propios del trabajo individual. De manera que, más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, se busca generar y analizar la interacción entre participantes y como se construyen grupalmente significados (Hernández et al. 2014).

El grupo contempló la reunión de las personas docentes participantes, propiciando un repaso y búsqueda de coincidencias sobre las prácticas docentes y el trabajo de campo, a la luz de la información recopilada de manera individual. De modo que fue posible construir una perspectiva referente al trabajo de campo desde la interacción, desde la voz de los y las docentes, tal y como concibe el método de investigación seleccionado.

Protocolo de registro de información

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionaron dos técnicas, para las cuales se construyeron dos protocolos, de este modo para la entrevista a profundidad el Anexo 2 presenta la propuesta a seguir; mientras el Anexo 3 establece el protocolo del grupo de discusión. Estos protocolos se acompañan de una bitácora de trabajo, donde la persona investigadora recopiló la experiencia personal cada vez que se aplicó una técnica de recopilación de trabajo (Anexo 4).

Los protocolos de registro tienen como propósito establecer un lineamiento coherente con las recolecciones de información que se realizaron, disminuyendo sesgos de investigación,

orientar la replicabilidad de un proceso y, fundamentalmente, documentar eventualidades, situaciones adversas y hallazgos emergentes mientras se desarrolló la investigación.

3.4. Secuencia de trabajo

Como procedimiento general para el análisis de datos, se siguió la propuesta de la investigación fenomenológica, definida paso a paso en la descripción metódica, teniendo como base a Fuster (2019) y Trejo (2012). El análisis de datos cualitativos pasó por la revisión específica de los datos provenientes de los y las docentes de la Escuela de Geografía, para luego, pasar por diversos niveles y llegar a las relaciones teóricas (ApD y el ABL).

Seguido se establecen los pasos (Figura 8) que propiciaron la discusión de la información recopilada, con la intención de dar sentido a los datos en el análisis de las construcciones elaboradas por los y las docentes en torno al trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza universitaria de Geografía. A saber:

- Se contempló la fase de preparación y sensibilización de las personas participantes así se favoreció el minimizar las eventualidades durante el proceso de investigación.
- Como segunda fase, se construyó una base general de la propuesta curricular a nivel de Plan de Estudios, se codificó elaborando una tabla de categorías que permitió identificar las orientaciones básicas que se relacionan con la práctica docente; esto para construir relaciones entre el marco teórico y los resultados recuperados de los y las docentes. Las orientaciones respecto a la fundamentación formativa recopiladas en la base curricular de la Carrera (fase dos), fueron clave para el análisis y construcción de relaciones entre el posicionamiento teórico y la información recopilada.
- Una vez realizada la revisión preliminar de la estructura curricular general, se inició la recopilación de información (fase tres). En esta fase se realizaron las entrevistas y grupo de discusión, los datos recolectados fueron codificados y sistematizados. Si bien, se consideró la posibilidad de realizar una segunda sesión del grupo de discusión, a partir de la valoración de hallazgos e identificación de vacíos y necesidades de investigación,

- la sesión no fue necesaria. Se estableció un espacio de revisiones preliminares, entendiendo que la investigación cualitativa es iterativa y flexible, buscando puntos de mejora que fortalecieran la investigación y la profundización de temáticas y categorías.
- Como fase cuatro se sistematizó y codificó en categorías la información recuperada.
 - Se compartió vía correo electrónico la sistematización realizada con las personas participantes (fase cinco), con la intención de hacer ajustes, mas no fue necesario.
 - Por su parte las fases seis y siete, correspondieron a la elaboración de consideraciones finales, donde se analizaron los principales hallazgos a la luz de la teoría propuesta y las categorías de análisis, para construir una respuesta a la pregunta de investigación.

Figura 8. Secuencia de trabajo



A lo largo de una investigación cualitativa, las personas investigadoras siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y

proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos (Taylor y Bodgan, 1992). Por esto, si bien la información recolectada fue codificada en función de las temáticas generales de investigación y categorías definidas a priori, se contempló la posibilidad de tener categorías a posteriori, que se configuraron como emergentes conforme al avance de la investigación. Se tuvo tres subcategorías emergentes, a saber: limitaciones y retos, en la categoría Trabajo de campo; objetivos-justificación e intencionalidades, en Principios para el diseño didáctico.

Cada herramienta de recolección de información para la investigación planteó un instrumento de trabajo preestablecido (protocolos), construidos con base en la fundamentación teórica y de antecedentes de la investigación, permitieron codificar y sistematizar la información recolectada en función de los objetivos de trabajo.

La organización de herramientas de recopilación de información para la investigación propuso tres etapas de ejecución (revisión de la base curricular, período de entrevistas y grupo de discusión temática), en las cuales se identificaron los protocolos y los productos esperados (Tabla 3), los cuales resultan en los aportes necesarios para construir respuestas a las preguntas de investigación y propósito de trabajo.

Tabla 3. Descripción de técnicas, instrumentos y productos del proceso de investigación

Técnica	Instrumento	Producto
Revisión curricular	Tabla de categorías (codificación)	Categorías curriculares (orientación del proceso formativo)
Entrevista a profundidad	Protocolo de registro de información: Entrevista a profundidad	Grabación (audio) Transcripción
Grupo de discusión	Protocolo de registro de información: Grupo de discusión	Grabación (audio) y transcripción Archivo de trabajo
Bitácora de investigadora	Protocolo de registro de información: Bitácora de investigadora	Notas del proceso de investigación

Es importante aclarar que, aunque la construcción de la base curricular no corresponde a una técnica estricta de recopilación de información, pues se aleja de la construcción de percepciones, espíritu de este trabajo, es importante mantener una línea clara que sitúa la disciplina y el mandado curricular que complementó el análisis de las concepciones que tienen los y las docentes de su práctica y específicamente, sobre el trabajo de campo en la enseñanza universitaria de Geografía. El Anexo 5 evidencia la revisión de la base curricular, concretada en el plan de estudios del Bachillerato y la Licenciatura en Geografía.

La codificación se realizó de manera manual, siguiendo claves de color y jerarquías de organización, elaboradas a partir de las categorías de análisis establecidas, se usó una tabla de operacionalización flexible, que permitió sumar categorías, subcategorías y códigos emergentes. En cuanto a la temporalidad, la codificación de entrevistas se inició apenas se completó la primera aplicación, con la intención de optimizar tiempos, de modo que la recolección de este material se realizó en paralelo con la codificación, la interpretación inició cuando se cerró el período de entrevistas, para evitar sesgos en la investigadora.

Las categorías de análisis ofrecieron la oportunidad de profundizar en el proceso formativo en Geografía, que en esta investigación se aborda desde la enseñanza como componente central, donde la persona docente se visibiliza como el sujeto cognoscente. Las experiencias, percepciones y planteamientos de las personas docentes referentes al trabajo de campo fueron analizadas manteniendo como base teórica los lineamientos del ApD y el ABL que permitieron el construir una didáctica específica, que promueve cierto tipo de aprendizaje, que, aunque no es el centro de esta investigación, es importante tenerle como referente o propósito de las decisiones que toma un o una docente en sus propuestas didácticas. La Tabla 4, resume las relaciones de concordancia entre los elementos que definen la investigación, realizando las relaciones entre propósitos y categorías de análisis.

Tabla 4. Síntesis de concordancia entre los elementos que definen la investigación

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> Ámbito temático: Didáctica universitaria de la Geografía Posicionamiento teórico: Aprendizaje por Descubrimiento –ApD, y Aprendizaje Basado en el Lugar –ABL </p>	Pregunta de investigación	Propósito general	Base metodológica	Preguntas secundarias	Propósitos específicos	Puntos clave
	<p>¿Cuál es la estructura didáctica del trabajo de campo que resulta al analizar las propuestas, percepciones y experiencias que han sido construidas por los y las docentes de la Escuela de Geografía - UCR?</p>	<p>Analizar las construcciones que han elaborado los y las docentes respecto al trabajo de campo como una estrategia en la enseñanza universitaria de Geografía, cuyo contexto es la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica.</p>	<p>Se estructura una naturaleza constructivista, en un diseño cualitativo, que a partir de un método fenomenológico permite recopilar y analizar las experiencias, percepciones y planteamientos de las personas docentes referentes al trabajo de campo.</p>	<p>¿Cuál es la definición de trabajo de campo que proponen los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR?</p>	<p>Reflexionar sobre la significación del trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza de Geografía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización - Propósito formativo - Relaciones curriculares (niveles y naturaleza de cursos)
				<p>¿Cuáles son los principios didácticos interpretados del diseño que plantean los y las docentes de la Escuela de Geografía – UCR, al desarrollar una propuesta de trabajo de campo para un curso?</p>	<p>Reconstruir el diseño del trabajo de campo propuesto por los y las docentes de Geografía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rol docente-estudiante - Evaluación de la experiencia - Contenidos curriculares (declarativos, procedimentales, actitudinales) - Actividades
				<p>¿Qué criterios contempla la elección del entorno pedagógico (lugar) que hacen los y las docentes de la Escuela de Geografía – UCR para desarrollar un trabajo de campo para un curso?</p>	<p>Discutir sobre el papel formativo del lugar, como entorno pedagógico, en el planteamiento de trabajos de campo en la enseñanza de Geografía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de lugar - Criterios de elección - Habilidades y conocimientos asociados

La naturaleza metodológica de esta investigación propone que la persona investigadora tiene la posibilidad de orientar la intencionalidad para conseguir el estudio efectivo y ágil del objeto de trabajo. Así, la definición de categorías y subcategorías estableció los puntos de referencia para el desarrollo de la investigación, pues particularmente estas establecen la organización de especificidades para la construcción de relaciones e interpretaciones, a partir de la información recolectada.

Para la definición de categorías y subcategorías, se tomó como base la propuesta de Cisterna (2005), en la cual las categorías definen un tópico y las subcategorías detallan dicho tópico en micro aspectos. En este caso, y en coincidencia con el autor, para la definición de estos tópicos y sus detalles apriorísticos, se tomó como base la revisión de antecedentes y posicionamientos teóricos, que a su vez determinaron la construcción de preguntas y objetivos de investigación; con esto se consiguió orientar la estructura de las herramientas de recopilación de información. Aunque no se desestimó considerar categorías y subcategorías que surgieron de manera emergente al analizar la información recopilada.

Secuencialmente, de la codificación resultante, a partir de la sistematización de transcripciones de entrevistas y del grupo de discusión, se estableció un proceso de interpretación de los datos recolectados, en contraste con las categorías de análisis y estas a su vez, fueron analizadas con las principales premisas del ApD y el ABL propuesto como base teórica de esta investigación, estas premisas se anunciaron como orientaciones didácticas del posicionamiento teórico en la Tabla 1 (pág. 45).

La Tabla 5 muestra la organización del sistema de categorías utilizadas en todo el planteamiento metodológico de este trabajo, surgieron de la interpretación que hace la investigadora a partir de los trabajos antecedentes y la base teórica. Estas categorías, corresponden a un esfuerzo por orientar la investigación, permiten inducir y encasillar los datos recuperados para la consecución del propósito de este trabajo; fueron construidas a partir de un marco de trabajo específico, por tanto, se conceptualizaron para el caso de investigación particularmente.

Tabla 5. *Matriz categorial para la recolección e interpretación de información*

Categoría	Descriptor Se entenderá por ...	Subcategoría	Descriptor Se entenderá por ...	Ítem
Trabajo de campo	Estrategia didáctica, que implica organización intencionada y secuencial, asociada a la enseñanza de objetivos específicos al campo formativo de la Geografía. Tiene lugar fuera del escenario áulico, puede incorporar al proceso formativo diversos actores propios del lugar en el que se desarrolla. Visibiliza lo subjetivo y sensorial en la documentación de las experiencias, usando métodos afines a la Geografía, como la percepción ambiental. Permite la conjugación de contenidos curriculares de corte declarativo, procedimental y actitudinal.	Conceptualización	Representación otorgada a una idea.	¿Qué es el trabajo de campo en el contexto de la Geografía?
		Propósito formativo	Resultado de la construcción de un proceso formativo específico a un área institucionalizada.	¿Cuál es el propósito formativo del trabajo de campo en la enseñanza de Geografía?
		Relaciones curriculares (niveles y naturaleza de cursos)	Vínculo entre el planteamiento curricular general (plan de estudios) y el micro currículo (programas de curso, itinerarios de campo, etc.), que influye en la construcción de ideas.	¿Qué disposiciones curriculares son tomadas en cuenta en la construcción de ideas referentes al trabajo de campo en la enseñanza de Geografía?
		Limitaciones y retos	Situaciones propias de la dinámica interna y externa, que surgen de la reflexión sobre el planteamiento, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo, que son identificadas desde la propia práctica de cada docente.	Sin ítem (subcategoría emergente).

Principios para el diseño didáctico	El diseño de una estrategia didáctica contempla como principios la planificación de objetivos, escenarios, roles, actividades, materiales y evaluación; que responda a conocimientos, habilidades y capacidades específicas, asociadas a unos aprendizajes esperados.	Rol docente	Función que realiza la persona docente, en un contexto formativo específico.	¿Cuál es el rol docente en el planteamiento, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo en Geografía?
		Rol estudiantil	Función que realiza la persona estudiante en un contexto formativo específico.	¿Cuál es el rol estudiantil en el planteamiento, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo en Geografía?
		Evaluación	Proceso de identificación de criterios que determina el cumplimiento de metas u objetivos, contra una estructura previamente diseñada. Se traduce en logros en el proceso formativo, se incluye una valoración sumativa y formativa.	¿Qué criterios de evaluación sumativa y formativa, son tomados en cuenta para identificar los logros del proceso formativo, a partir del diseño de un trabajo de campo?
		Objetivos y justificación	Fines y razones por las cuales se realiza un trabajo de campo, refieren a utilidad y aportes al proceso formativo.	Sin ítem (subcategoría emergente).
		Contenidos declarativos	Refieren al conocimiento factual o conceptual que conforma un campo formativo específico. Responden a la concepción del saber-saber, como conjunto de conocimientos.	¿Cómo se incorporan contenidos declarativos en la planeación, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo en Geografía?

	Contenidos procedimentales	Refieren al conocimiento de habilidades, acciones, destrezas, métodos o procedimientos que conforman un campo formativo específico. Responden a la concepción del saber-hacer, como conjunto de habilidades.	¿Cómo se incorporan contenidos procedimentales en la planeación, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo en Geografía?
	Contenidos actitudinales	Refieren al conocimiento de actitudes o valores que conforman un campo formativo específico. Responden a la concepción del saber-ser o pensar, como conjunto de actitudes.	¿Cómo se incorporan contenidos valorativos en la planeación, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo en Geografía?
	Actividades	Conjunto de acciones que componen una estrategia didáctica, dispuestas de tal manera que representen una experiencia didáctica orientada por un propósito u objetivo de enseñanza, coherente con un mandato curricular. Reconocen responsabilidades.	¿Qué actividades didácticas son planteadas en un trabajo de campo en el marco de la enseñanza de Geografía?
	Materiales	Cualquier tipo de elemento o dispositivo que puede ser utilizado en una experiencia didáctica, facilitan el desarrollo óptimo de una actividad	¿Qué tipo de materiales didácticos son de uso frecuente en los trabajos de campo en Geografía?

			didáctica, facilitando el proceso formativo.	
		Intencionalidades	Ideas, concepciones e inclusive percepciones que son construidas desde el imaginario (proceso mental) de cada persona docente, que ha logrado elaborar a través de la puesta en práctica de su labor y que combinan con su identidad y convicciones, para tomar una decisión o una acción.	Sin ítem (subcategoría emergente).
Entorno pedagógico	Sitio donde se desarrolla una actividad de enseñanza y aprendizaje. En la enseñanza de Geografía, el espacio geográfico se convierte en el entorno pedagógico, es decir, en el escenario de enseñanza y aprendizaje, específico al proceso formativo en Geografía, en tanto facilita la experimentación de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, orientados por estrategias didácticas, como lo es el trabajo de campo.	Concepción de lugar	Escenario directo donde se desarrollan actividades humanas o naturales. Se caracteriza por contener un componente físico y uno relacional, donde la actividad humana es central, lo que les convierte en espacios de significados, y por ende con identidad. Su estudio contempla una lectura desde tres ópticas: materialidad ambiental (área), percepción o construcción social (situación) y, afecto o vínculo social (arraigo y subjetividades).	¿Cuál es la concepción de lugar, como escenario para el desarrollo de trabajos de campo, que tienen los y las docentes de Geografía?
		Criterios de elección	Decisiones y opiniones que permiten la elección o descarte	¿Qué criterios definen la elección de un lugar, como entorno

		de un lugar como entorno pedagógico.	pedagógico, para el desarrollo de un trabajo de campo en Geografía?
	Habilidades asociadas	Cualidades de una persona que pueden ser vinculadas al desarrollo de una actividad y entorno específico. Se identifican habilidades de carácter geográfico, como la lectura espacial, la aprehensión territorial y el compromiso ambiental.	¿De qué manera la elección de lugar, como entorno pedagógico, influye en el desarrollo o fortalecimiento de habilidades reconocidas como geográficas? *
	Conocimientos asociados	Hechos o información que puede poseer una persona, que pueden ser vinculadas con el desarrollo de un trabajo de campo en un lugar específico.	¿De qué manera la elección de lugar, como entorno pedagógico, influye en la construcción de conocimientos? *
* En la construcción sistematización y construcción de interpretaciones la sección de habilidades y conocimientos se presenta como una misma, sin embargo, el abordaje metodológico si contempló la discusión individual.			

Credibilidad y seguridad

En un proceso de investigación cualitativo corroborar la credibilidad de los hallazgos debe darse en todas las fases de la investigación, es importante reconocer los procedimientos que permitan verificar la precisión de hallazgos. Siguiendo la propuesta de Vasilachis (2006), y para cada componente de la investigación se consideró:

Credibilidad instrumental

Los instrumentos fueron revisados por dos personas externas a la investigación, que como criterio debieron cumplir:

- Poseer procesos en investigación educativa activos o finalizados (no más de cinco años).
- Contar con una titulación de grado-posgrado (máster o doctorado), en el marco de la formación en educación o Geografía.

Una de estas personas posee titulación como doctora en Educación, con formación base en Educación Preescolar y una maestría en Administración Educativa. Por su parte, la otra persona especialista, posee un grado de maestría Derechos Humanos de niñez y adolescencia, junto a una formación base en la Licenciatura en Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Ambas personas cuentan con experiencia como docentes en la universidad reconocida y con proyectos de investigación inscritos en diferentes unidades de la Universidad de Costa Rica.

Credibilidad interpretativa

La información recuperada fue validada por medio de la verificación de miembros, con la finalidad de determinar la exactitud de los hallazgos cualitativos que están en el documento. Los criterios respetan que la verificación se hizo desde los principios filosóficos de la investigación fenomenológica.

En el caso de las entrevistas, a cada participante se le entregó la síntesis de la sistematización, con los hallazgos principales, se enviaron los resultados vía correo electrónico y posteriormente se hicieron los ajustes solicitados por la persona participante para incorporar los resultados validados en el trabajo.

Junto a esto, la investigadora tomó el compromiso de describir a detalle los datos recuperados, de manera que la base de las construcciones e interpretaciones es clara y contundente. Para cumplir este criterio de validez, se recuerda la posición reflexiva de la investigadora, como parte de la realidad de estudio.

Seguridad

Es importante destacar que, en la investigación cualitativa, la pregunta de un investigador o investigadora en un ambiente de confianza o de hostilidad, puede variar la respuesta de la persona entrevistada, por lo tanto, esto depende de la situación específica de cada investigación, de sus técnicas y sus métodos. Además, las relaciones sociales están en continuo cambio y solo en determinados momentos se pueden captar todas las perspectivas referidas a un fenómeno, luego, en general, se produce un cambio.

Por esto, la descripción detallada de la propuesta metodológica es esencial, con la finalidad de comprender el contexto específico en el que se desarrolló esta investigación. Y, además, se previó la situación de que alguna persona lectora pudiera auditar la propuesta y con esto tener la seguridad de comprender el posicionamiento y decisiones de la investigadora.

A la investigadora, le resultó, tanto como criterio de credibilidad como de seguridad, seguir un registro detallado en su bitácora de trabajo, donde cada eventualidad fue descrita y donde, además, fueron anotadas las decisiones emergentes para ser incorporados al diseño metodológico posterior a la realización del análisis de la información.

4. Definición de trabajo de campo propuesta

La investigación se centra en recopilar, organizar y analizar las experiencias, percepciones y planteamientos que han construido los y las docentes respecto al trabajo de campo como una estrategia en la enseñanza universitaria de Geografía, cuyo contexto es la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica. Para después lograr construir relaciones teóricas según la propuesta del ApD y el ABL.

La secuencia lógica y capitular de la investigación, parte de recopilar, a través de las decisiones metodológicas presentadas en el capítulo 3 de esta investigación. En los capítulos 4, 5 y 6 se muestra la organización de la información recopilada, concentrando en estos tres capítulos los principales hallazgos, respetuosos de una base fenomenológica en su presentación. Así, se encuentran los principales puntos en común entre las experiencias, percepciones y planteamientos que fueron compartidos por los y las docentes participantes.

La estructura de este capítulo da respuesta a la primera pregunta específica de investigación, la cual aborda la definición de trabajo de campo que proponen los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR. Esto con el propósito de reflexiona sobre la significación del trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza de Geografía, a partir de la construcción de una conceptualización, definición de propósito, identificación de relaciones curriculares y de limitaciones y retos percibidos.

4.1. Conceptualización construida

El trabajo de campo se presenta como un escenario para la enseñanza de Geografía, que permite el contacto directo con el campo, el traslado de contenidos y la puesta en práctica de habilidades que, de no ser gracias a este contacto entendido como esencial, no sería posible formar. En Geografía, se contempla como ese espacio que puede favorecer la apropiación del conocimiento, respetando la coherencia con el objeto de estudio de dicha ciencia. Entre sus características se reconoce: la posibilidad de experimentación, a modo de laboratorio; su aplicabilidad como estrategia tanto en la docencia como en la investigación,

en esta última, además, como práctica o como proceso metodológico; el campo es interpretado como objeto, por ende, puede ser un recurso para la enseñanza; evidencia el punto de unión entre lo social y lo natural. Es propuesta desde una perspectiva práctica, por ejemplo, se menciona que es “es ejecución en el campo, estaríamos ejecutando todos los conceptos teóricos y prácticos que aprendemos en la Geografía, es donde podemos hacer que esa profesión se haga realidad (Docente 3)”.

En este caso, la conceptualización propuesta las personas docentes, deja en evidencia que, puede entenderse como una actividad necesaria, indispensable o trascendental, de acuerdo con su adecuada justificación y las relaciones curriculares identificadas. De modo que su posicionamiento como fundamental o complemento, será definido por el planteamiento que sostenga su propuesta y desarrollo.

Será importante para su diseño, desarrollo y evaluación, la idea que tenga cada docente sobre lo que es un trabajo de campo. Un posicionamiento sobre el concepto de trabajo de campo podría estar asociado a que “prácticamente todos los enfoques y las líneas de investigación en Geografía, necesitan realizar trabajo de campo, todas tienen que ir a buscar información en ciertos lugares, hasta el simple hecho de ir a la biblioteca puede ser trabajo de campo porque se tiene que sacar rato, ir a algún lado, entrevistar a alguien. A veces, como que se invisibilizan, muchos de los procesos llevan trabajo campo implícito (Docente 5)”.

En este punto, existe coincidencia respecto a la vinculación directa que hay entre tres puntos centrales: el campo, como escenario u objeto de trabajo, la Geografía como campo de conocimiento, y el trabajo como componente inherentemente práctico. Sin embargo, conceptualmente trabajo de campo, divaga entre actividad, estrategia metodológica y escenario para la enseñanza y el aprendizaje, desde la visión de las personas participantes.

La presentación de las conceptualizaciones habla de una comprensión del trabajo de campo, más técnicamente no se tiene consolidada la figura conceptual, lo que puede relacionarse con la versatilidad de dicha actividad. Según las respuestas, el trabajo de campo puede ser aplicado de diversas formas, siempre y cuando guarde su esencia, es decir esa conjugación entre el campo, el trabajo y la Geografía, como se mencionó.

Conceptualización desde su denominación

Uno de los puntos de debate en la recolección de información, lo constituyó la denominación que usualmente se utiliza para hablar de llevar el escenario de aprendizaje fuera de las aulas. En los documentos consultados, como programas de curso, las Normas para el trabajo de campo de la Escuela de Geografía (Escuela de Geografía -EG, 2016) y la propuesta curricular del Bachillerato y la Licenciatura en Geografía (Comisión de Docencia, 2018) junto a las intervenciones de docentes en las entrevistas realizadas, se encuentran fundamentalmente dos denominaciones asociadas, el trabajo de campo y la gira.

Por esto, se discutió respecto a las implicaciones de ambas denominaciones, tratando de acercarse a una conceptualización más vinculada a la realidad de la práctica de los y las docentes de la Escuela de Geografía. Tomando como principal motivación la idea de Docente 10, quien menciona que,

“[Respecto al trabajo de campo] También se les llama giras, a mí me llama mucho la atención que en la Escuela le llamamos giras, pero yo abogo por llamarle trabajo de campo, siento que lo posiciona dentro de una lógica de construcción de conocimiento más que gira, en el proceso de formación, porque bueno nosotros enseñamos Geografía (...)”.

Los grupos focales permitieron reflexionar respecto a este punto, resultando que, efectivamente, es posible hablar en términos de trabajo de campo o de gira, e incluso salida de campo como algo más ligero. Sin embargo, cada uno de estos términos se asocia a una construcción conceptual diferente, que parece ser compartida por los y las docentes. Por ejemplo, se indica que una gira es una categoría más amplia, básicamente se refiere a que se tendrá una visita al campo, esta puede incluir trabajo de campo como puesta en práctica, pero no obligatorio que este se desarrolle.

“La gira es como un nivel más de reconocimiento, diagnóstico, y el trabajo de campo ya lo veo como más aplicado”. (Docente 2)

“Para mí la palabra gira se queda como en ir a dar una vuelta, desde esa subjetividad, se queda como en ir a dar una vuelta y trabajo de campo es ponerle un objetivo, una rúbrica, un cronograma, ...”. (Docente 7)

“En función al concepto gira, más histórico, el trabajo de campo estaba incluido dentro de este. En el abordaje la Geografía del concepto gira siempre era sinónimo de abordaje en campo. Ahora bien, en el hoy, el concepto gira lo veo más desde una conceptualización mucho más administrativa, que implica la gestión que hace el docente con respecto a un curso determinado, mientras trabajo en campo es un concepto que enmarca aspectos más académicos y la injerencia directa con estudiantes, lo que implica una planificación particular”. (Docente 8)

Es importante resaltar que, no se invalida la figura de las giras, pues las decisiones de cada docente estarán condicionadas por una multiplicidad de factores, como lo es la naturaleza del curso, los contenidos, la población estudiantil, el tiempo para planificar, las facilidades para desarrollar actividades, el conocimiento y comodidad con el lugar, entre otros.

“Las salidas de campo muy descriptivas son difíciles, las he hecho por diferentes motivos, en algunos momentos por falta de tiempo, por la demanda logística que implica organizar un trabajo de campo, es muchísimo más simple, agarrarme del concepto gira, vamos por varios sitios y si decimos algunas cosas, eso es más simple (...). No es lo que más me gusta, pero algunas veces dependiendo de los cursos creo que es parte de lo que se debe hacer, en otros hay que ponerse más exquisito con el asunto y hacer algún tipo de aplicación”. (Docente 4)

Un trabajo de campo, desde estas concepciones, implica un diseño articulado, que dé valor científico o formativo a las visitas que se realizan a campo.

“Trabajo de campo aparece como algo más técnico, la gira tiene la particularidad de convertirse en un paseo o en una cuestión de trabajo, pero el término para mí que lo engloba es la parte de la gira, con todo lo que conlleva salir exactamente. El diseño es lo que para mí vuelve más o menos científica dicha salida, y en lo que se vuelve más científica tiene esa connotación de trabajo de campo”. (Docente 6)

Sin embargo, se advierte que el dar a entender lo que implica un trabajo de campo para la carrera, puede convertirse en un reto, en tanto pueden existir resistencias o influencias que desvirtúen el planteamiento, pero que cada docente estará en la capacidad de asumir.

“De una u otra manera, se tiene cierta influencia de gente que en los cursos ve las salidas de campo como un simple paseo (...), usted puede definir su actividad como trabajo de campo, pero habrá gente que seguirá viendo esto como ir de paseo, no importa lo que usted haga, puede que al regreso sigan viéndolo como fuimos de paseo y recolectamos algunos datos y punto (...), pero bueno eso son percepciones que en uno [como docente] pueden influir de alguna manera”. (Docente 4)

Un punto para destacar es, cómo en el proceso formativo asociado a la carrera Geografía, las personas docentes mencionan que no se aprendió sobre la esencia y construcción del trabajo de campo, que es un aprendizaje que ha surgido con el tiempo y con la puesta en práctica de la docencia universitaria.

“Se vuelve la mirada hacia atrás y uno dice cuando fui estudiante a mí nunca me dijeron qué significaba literalmente trabajo de campo o gira, siempre decían: bueno desde el primer curso vamos de gira, y uno entendía que una gira no era meramente un paseo, porque había que estar atento, había que ver lo que estaba alrededor, había que recolectar información, fotos y que ese trabajo o esa salida o como quiera que se llamara, tenía un trabajo también posterior” (Docente 7)

“Al inicio yo veía gira y lo asociaba mucho como a paseo, desde la parte de estudiante, ya cuando empecé a dar clases y empecé a concebir la gira como un espacio áulico, digamos donde uno iba a aprender”. (Docente 2)

Los y las docentes comparten que la cuestión referente a la terminología definitivamente es importante, pues detrás de cada término hay todo un abordaje metodológico, de contenidos y diferentes relaciones que se van a determinar la visita a campo y la manera en que se interactúa con este. El uso de un lenguaje adecuado puede evidenciarse en el diseño de actividades claras, de una adecuada justificación, entre otros puntos esenciales.

Se menciona que en la Escuela de Geografía ha sido creciente el interés por definir el trabajo de campo como una figura clave en el quehacer académico y profesional. Inclusive, se comparte que la preocupación también corresponde a esfera universitaria en general.

“Compartiendo también en otros espacios de la universidad¹, definían gira como igual al trabajo de campo, pero en ningún lugar aparte de la Escuela de Geografía escuché que hablaran sobre trabajo de campo. Hablan de giras, entendiendo una gira como una actividad que involucraba movilización principalmente personas estudiantes funcionarias o expertas en determinada temática a través de los servicios de transporte universitarios o tercerizados desde las instalaciones de la Universidad a otra ubicación fuera del campus o incluso fuera del país por un período establecido como parte de las actividades sustantivas de la institución, pero en ningún lugar se mencionaba lo que hemos comenzado a hablar en Geografía, del establecer objetivos, el establecer rúbricas evaluativas (...)” (Docente 7)

4.2. Propósito formativo

El propósito del trabajo de campo se sintetiza en “la confrontación con la realidad desde cualquier punto de vista de la Geografía. La Geografía, en el trabajo de campo de manera directa, se está confrontando con la realidad, no solamente biofísica sino social, cultural y económica de un contexto territorial, espacial, etcétera, eso en primera instancia; en segunda, el trabajo de campo viene a ser parte del ejercicio, pues evidentemente ofrece la posibilidad de práctica, en términos de manipulación de instrumentos, llámese cualquier tipo de instrumento que evidentemente no son de aula, desde brújulas, clinómetros, en términos de lo más básico, hasta hablar de aspectos como el uso de un drone. Comprende la confrontación escalar de una realidad, con la interpretación cartográfica (Docente 8)”.

Así, el trabajo de campo en el escenario de enseñanza de Geografía permite desarrollar el componente práctico o aplicado necesario en el proceso formativo en Geografía,

¹ Referencia a espacios de discusión facilitados por la Vicerrectoría de Acción Social-UCR y organizados por la Subcomisión de Gestión del Riesgo de CONARE, a partir de 2020 para orientar la figura de giras-trabajo de campo.

favoreciendo el trasladar y concretar el uso de herramientas y conceptos que pueden tornarse abstractos, a partir de experiencias que significan el abordaje teórico-conceptual del objeto de estudio de la Geografía. Según Docente 1, y respecto al manejo de contenidos, se puede tener la situación de se trabaje con “(...) conceptos que el estudiante entienda bien, pero que no los pueda internalizar totalmente hasta que no los vea en el campo”.

Junto a esto, se pretende brindar herramientas asociadas a la puesta en práctica autónoma, así un o una estudiante que ha comprendido el papel del trabajo de campo en Geografía, puede realizarlo por sí mismo o misma, de este modo se abre la posibilidad válida de que, siendo profesionales, se tome la decisión de hacer o no trabajo de campo. Por ejemplo, Docente 5, menciona que “el trabajo de campo es fundamental, sin este no hay enseñanza de Geografía per se, pero usted elige cuánto trabajo de campo quiere hacer y qué trabajos va a asumir profesionalmente que impliquen trabajo de campo, en qué grado y qué medida”.

Con el trabajo de campo se promueve la apropiación del conocimiento desde experiencias personales, es decir desde la individualidad del estudiantado, pero que pueden ser colectivizadas, gracias a las facilidades de comunicación que suscita el estar en campo. Al abordar la experiencia estudiantil, se está haciendo una relación directa a las emociones y su mediación en el aprendizaje, que puede tener el estudiantado. De este modo, el trabajo de campo permite “aprender a explorar el mundo, conocerlo, permite agarrar nuestra propia experiencia y conocer otro mundo y de ahí tomar nuestras propias conclusiones, yo al final no espero que todos entiendan lo que yo entiendo, porque como te digo, todos tenemos percepciones diferentes, pero por lo menos algo nos queda en común y lo podemos aplicar a nuestra realidad (Docente 2)”.

Puntualmente, se destaca la posición de la persona Docente 10, quien enfatiza en que “el fin del trabajo de campo es la producción de conocimiento, socialmente situado, es decir, que esté contextualizado dentro de un marco local (...) uno produce conocimiento desde su cuerpo como instrumento de recolección de datos, (...) y desde el cuerpo de otros (...). Para mí en eso de que se ha encarnado, es que mi cuerpo tiene que estar en la comunidad, (...), yo no concibo un trabajo de campo en el que yo lo haga a partir de un vídeo o una fotografía aérea (...), eso tendrá otro nombre, pero eso no es trabajo de campo, (...) trabajo de campo

es que el cuerpo sale de un habitus cotidiano y se incluyen otro habitus distinto (...), por eso no creo en las actividades sustitutivas del trabajo de campo porque el trabajo de campo es insustituible". Este aporte señala un punto de quiebre, pues permite acercarse a una conceptualización más compleja del trabajo de campo, desde su propósito en la Geografía.

A partir del planteamiento de un trabajo de campo, se busca desarrollar y fortalecer un pensamiento complejo, más profundo e integrador, sobre la realidad, sobre el espacio geográfico y las relaciones que se desarrollan, así el trabajo de campo favorece el dominio del campo como vínculo directo con el objeto concreto de trabajo de la Geografía. En esta línea se puede extraer la idea de que el campo en la enseñanza de Geografía representa "un laboratorio de intercambio, dónde se puede poner en práctica lo que has estudiado, también se puede poner en práctica conocimiento material, propiamente de las relaciones entre las personas, pero también sus ideas y sus pensamientos, es como un laboratorio (Docente 6)".

Este vínculo se asocia con que, "la Geografía desde su propia definición, como la ciencia que es un puente, entre la ciencia natural y las ciencias sociales, valida todas sus expresiones, todos sus fenómenos, sus procesos, pues se expresan en el espacio, esa es la diferencia que nosotros tenemos con muchos profesionales, que nosotros entendemos esto en el espacio, pero en dos grandes ejes que es la espacialidad y la temporalidad, hay cambios espaciales pero que están reflejados a lo largo del tiempo, entonces el trabajo de campo me sirve para observar estos cambios, para verificar cosas que yo hago en gabinete (Docente 5)".

4.3. Relaciones curriculares: niveles y naturaleza de cursos

Según los y las docentes participantes, definitivamente las relaciones curriculares influyen en el planteamiento de un trabajo de campo para un curso, ya sean vistas a nivel macro, como lo sería el posicionamiento filosófico de la institución educativa o bien a nivel de programa de curso. De las respuestas se logra identificar que, debe existir una coherencia en el planteamiento de un trabajo de campo que contemple: la naturaleza de la carrera, el nivel en el que se encuentra el curso en la propuesta curricular, el área temática y los contenidos específicos del curso, la manera en que el o la docente aborda el curso desde su práctica, rol

estudiantil según el nivel del plan de estudios en el que se encuentre; se coincide con que estos puntos, influirán en el diseño de un trabajo de campo.

Particularmente se destaca la importancia del nivel de progreso que tenga la persona estudiante, pues, “(...) uno empieza a conocer el mundo con nuevos ojos, entonces cada vez que vas adquiriendo un nuevo conocimiento vas descubriendo nuevas cosas, es como cuando uno ve una película, uno la primera vez como ah sí ya la vi, la segunda vez se mira más el detalle y se dice mirá se me había pasado tal cosa verdad, entonces como que es un aprendizaje progresivo y di se tiene que ir entrenando (Docente 2)”.

De este modo, “definitivamente, uno no puede invitar a hacer ciertas cosas a la gente de primer año, (...) el proceso de construcción de conocimiento y los resultados en un trabajo de campo en licenciatura y en un posgrado es completamente distinta a la naturaleza trabajo campo que uno debería motivar en el bachillerato, entonces sí creo que al inicio debería ser algo más genérico, algo más que salga desde la persona estudiante, para uno ir viendo el ojo geográfico que tiene la gente, a ver hacia dónde se les va, si tienen más capacidad como de analizar procesos, más económicos o culturales o biológicos (Docente 10)”.

Dichos elementos señalados por las personas docentes determinan el diseño metodológico de un trabajo de campo, así se podría hablar de un planteamiento base, que es adaptado a cada uno de los condicionantes que orientan las decisiones de la persona docente. De alguna manera, estos elementos se encuentran interrelacionados, pues, por ejemplo, el nivel de un curso va a indicar los conocimientos y habilidades que el estudiantado debe conocer al llegar a cierto punto de su carrera, además del nivel de exposición de este al trabajo de campo.

Las personas participantes consideran fundamental el tomar en cuenta las disposiciones curriculares, pues estas marcan un para dónde y un qué se debería lograr, que puede ser visible en el perfil de egreso o en el perfil profesional; sin embargo, aceptan que pocas veces recurren a la base curricular propia de la carrera o institucional, así muchas de las decisiones se toman desde el área temática, la experiencia docente o el conocimiento de la profesión. Al respecto, la persona Docente 10 indica que “si nosotros mandamos al Servicio Civil el perfil que se supone va a cumplir una persona profesional en Geografía, y ese perfil surge del Plan

de Estudios, se supone que van a salir con ciertas cualidades, con ciertas habilidades, y si yo les pasó por encima, ¿qué le estamos ofreciendo el servicio civil?”.

4.4. Limitaciones y retos

Este punto forma parte de las subcategorías emergentes en la investigación, se relaciona con aquellos aspectos que las personas participantes se cuestionan sobre un trabajo de campo, interpretadas como limitaciones y retos, es decir situaciones propias de la dinámica interna y externa, que surgen de la reflexión sobre el planteamiento, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo, que son identificadas desde la propia práctica de cada docente. Es importante señalar que es una subcategoría sin ítem previamente definido, más se abordan elementos comunes que forman parte de la sistematización cualitativa de información.

Se coincide con el problema que representa el no tener un mandato institucional o curricular claro, lo que perciben los y las docentes participantes como un detonante para la duplicidad de trabajos de campo, por ejemplo, en varios cursos del mismo nivel ir al mismo sitio, esto, además, evidencia lo que se percibe como debilidad en la articulación curricular entre cursos y niveles, esto específicamente relacionado con la práctica docente respecto a un curso.

Se reconoce también, un reto latente, el cual es el manejo de la gestión administrativa y logística que implica un trabajo de campo. Este punto tiene una vinculación directa con una limitación identificada, el desconocimiento o escaso manejo técnico consciente del proceso de planificación, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo; es claro que los y las docentes participantes realizan sus trabajos de campo respetando estos dos momentos y sus correspondientes actividades, más se interpreta que hay una leve consciencia de esto.

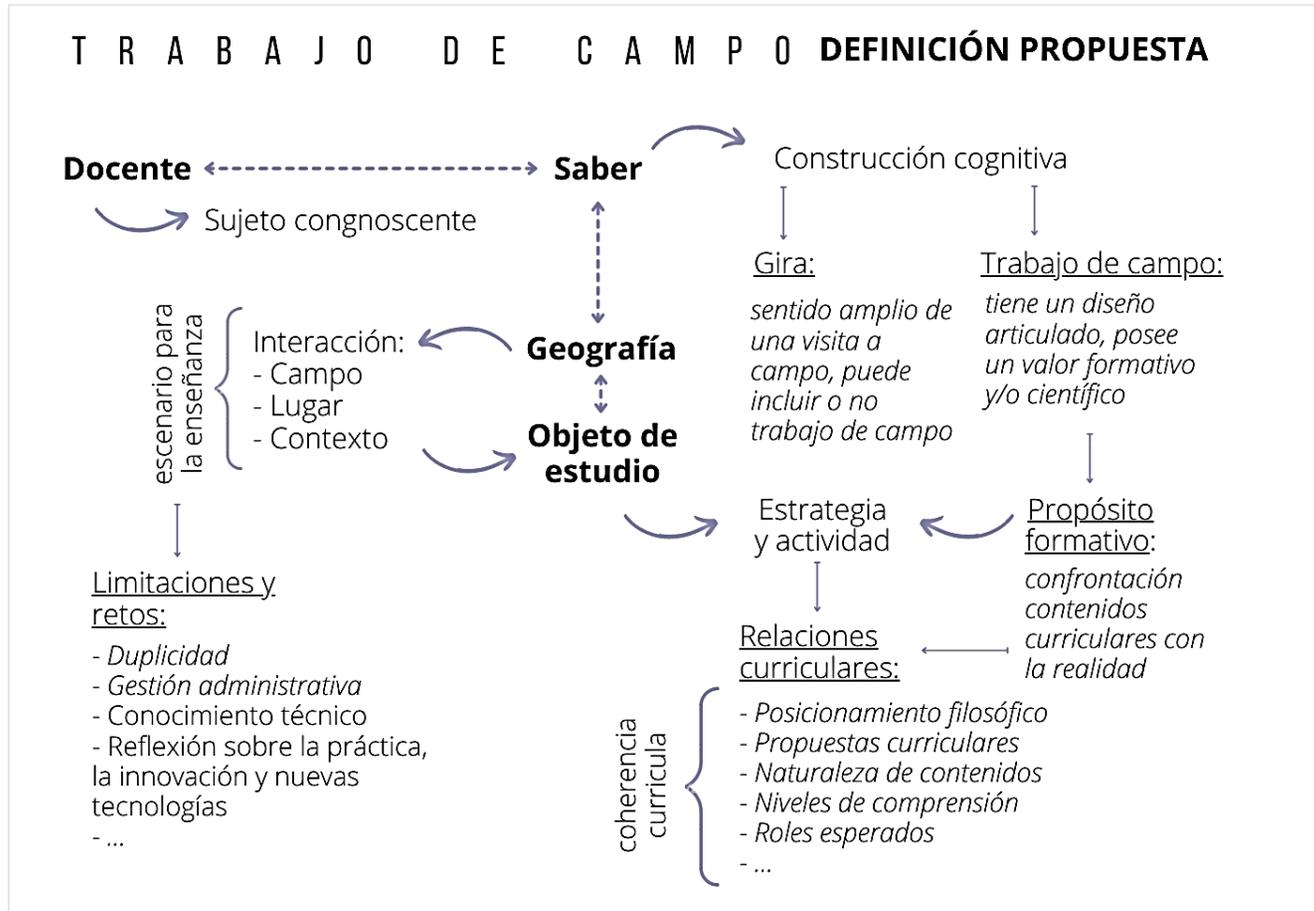
Ejemplo de esto, se menciona que “personalmente me ha costado mucho la planificación, no le veo la utilidad, por ejemplo, de darle a los estudiantes un documento más extenso, menos extenso, de salida de campo escrito, yo no le encuentro la utilidad a eso, me parece más útil si vamos al campo directamente dar indicaciones, el docente tiene que saber que va a ir hacer, como va a ir (Docente 4)”; sin embargo, esta idea denota un nivel de planificación importante, una justificación del hacer un trabajo de campo.

Por otro lado, a los y las docentes, le surgen varias interrogantes respecto a la reflexión sobre el trabajo de campo, estas tienen que ver con: el papel que debería jugar la tecnología en su desarrollo, la reconfiguración del trabajo de campo en situaciones que impiden su desarrollo tradicional, el desequilibrio en la formación que puede arrastrar un o una estudiante respecto al grupo y al nivel esperado, el papel e interpretación de la evaluación en un trabajo de campo (contempla evaluación de aprendizajes y evaluación del propio trabajo de campo). Junto a esto, a modo de autorreflexión, se cuestionan las malas prácticas adoptadas por personas docentes, como lo es la improvisación, la falta de planificación o de necesidad de realizar un trabajo de campo, las débiles lecturas del grupo de estudiantes, la sensibilidad que pueda tener un o una docente para con las personas estudiantes, actores locales y con el propio medio. Inclusive, la débil vinculación con el componente teórico-conceptual, por ejemplo, Docente 10 indica que “yo no puedo hacer trabajo de campo desconociendo las categorías de análisis básicas de la Geografía, sino qué Geografía vamos a estar practicando, en la academia o en el mercado laboral”.

4.5. Síntesis capitular

La propuesta compartida en este capítulo permitió hacer evidentes las relaciones que se entrelazan para la construcción cognitiva elaborada por los y las docentes respecto al trabajo de campo en Geografía. Esta concepción permitió identificar la diferenciación percibida entre trabajo de campo y gira, haciendo evidentes los componentes curriculares que permiten dar significado al trabajo de campo como estrategia didáctica para la enseñanza de Geografía a nivel universitario, donde se tiene como objetivo la formación profesional asociada a un saber en específico. La Figura 9 sintetiza la definición elaborada a partir de las experiencias, planteamientos y percepciones compartidas por los y las docentes.

Figura 9. Síntesis de la definición de trabajo de campo propuesta por los y las docentes de la Escuela de Geografía-UCR



5. Diseño didáctico según la intencionalidad docente

Siguiendo la secuencia propuesta en el Capítulo 4, respecto a la presentación de hallazgos, el Capítulo 5 expone los planteamientos que tienen los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR, respecto a los componentes didácticos interpretados desde una estructura teórica previamente establecida, al desarrollar una propuesta de trabajo de campo para un curso. Esta sección promueve el reconstruir el diseño del trabajo de campo propuesto por los y las docentes de Geografía, para su consecuente vinculación con principios didácticos. En principio se caracteriza la orientación general ofrecida por los y las docentes, para después describir las ideas asociadas a los componentes didácticos: rol docente, rol estudiantil, evaluación, objetivos y justificación, contenidos curriculares, actividades, materiales y, finalmente, intencionalidades (como subcategoría emergente).

5.1. Orientaciones para el diseño

Los grupos focales dieron prioridad al diseño de un trabajo de campo, aprovechando la espontaneidad a la hora de trazar las primeras líneas de un trabajo, simulando el escenario de un curso. Así, se ofrecieron unas indicaciones base, definiendo progresivamente más información sobre el contexto de aprendizaje.

La Tabla 6 expone los principales orientadores del diseño de un trabajo de campo, propuestos por los y las docentes tras la presentación de puntos clave para la discusión. En su mayoría, las concepciones coinciden respecto a cómo empezar con la planeación de un trabajo específico.

Es importante señalar que, en este punto se identifica la necesidad de que se tenga un planeamiento pausado, con el cual cada docente sienta comodidad y confianza. El planteamiento pasará por la subjetividad de cada docente y, además, será influenciado, principalmente por las características del estudiantado y de la naturaleza del propio curso.

Tabla 6. *Orientadores del diseño de un trabajo de campo, según la percepción de docentes de la Escuela de Geografía, 2022*

Reglas del juego... y puntos de partida:		
<ul style="list-style-type: none"> - Pensemos en lo que normalmente hacemos, en cómo se da “espontáneamente” la construcción de un trabajo de campo en su práctica docente. - No se refiere escenarios ideales, sino escenarios reales. - La práctica del docente universitario no es ni buena ni mala, es la mejor posible. 		
Fase	Información facilitada	Principales cuestionamientos
1	<p>Son docentes de Geografía que imparten el mismo curso, deben diseñar un trabajo de campo al cual asistirán con sus estudiantes.</p> <p><u>Puntos clave:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las primeras preguntas que detonan? - ¿Cuál información es necesaria? 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuál es el curso y a cuál área temática se asocia. -Cuál y cómo es la población estudiantil (cantidad-espacio y necesidades según sus condiciones). - En qué momento del curso debe organizarse el trabajo de campo. - Reflexión sobre el equipo de trabajo (pues en este caso se trata de varios docentes). - Por qué es necesario hacer trabajo de campo (justificación). - Qué tipo de necesidades se tienen (asociación con contenidos y habilidades). -Cuál es el objetivo-objetivos.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen un total de 25 estudiantes, 18 son mujeres y 7 hombres. El 30% de participantes son de las periferias, de zonas rurales. - Cuentan con el aval de la Dirección, sin restricciones de tiempo y distancia. <p><u>Puntos clave:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo sería el mejor lugar para visitar (en función de las necesidades y del conocimiento que se tiene-define la necesidad de hacer una visita previa). - Qué metodología es conveniente (actividades, equipo-materiales). - Es necesario tener participación externa - Cuáles son las condiciones logísticas (alimentación-estadía-costos). - Cómo se evaluaría la experiencia.

	¿Cuáles son los componentes/partes que consideran necesarios en el diseño de un trabajo de campo?	
3	<p>Es necesario construir una guía que respalde la documentación del curso y los trámites administrativos.</p> <p><u>Puntos clave:</u> Se da una lista orientadora para priorizar y modificar.</p>	<p>En orden de prioridades, el documento guía debe incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información general (presentación y logística). - Objetivo(s). - Justificación (incluye asociación con el lugar). - Identificación del lugar (usando referentes). - Metodología (enfoque de trabajo y especialización) y productos esperados. - Evaluación (criterios sumativos y formativos). - Mención normativa y criterios de seguridad.
4	Espacio para algunas observaciones	Se debería pensar en una sección para la evaluación que puede hacer el estudiantado de la propuesta de trabajo de campo construida el o la docente.

Fuente: Información recopilada a partir de dos grupos focales con docentes de la Escuela de Geografía-UCR, 2022.

La necesidad de realizar un trabajo de campo, según lo discutido en los grupos, debe entenderse la identificación de argumentos que justifican su realización, en relación con el curso, los contenidos, las habilidades asociadas, la población estudiantil.

El momento o nivel de avance que se tenga en el curso, será determinante para el diseño metodológico, especialmente para el tipo de actividades que debería desarrollar el estudiantado. Como se reafirma seguido:

“Aunque uno podría simplemente decir vamos a hacer una gira introductoria al curso y después más adelante vamos a hacer otra, las vertientes de abordaje en cada una de ellas podrían ser muy diferentes, imaginando que solamente tenemos una gira del curso, yo propondría pensar muy bien en qué momento el semestre hacerlo, en qué fechas hacerla para tener un aprovechamiento máximo”. (Docente 4)

El rol docente y el rol estudiantil no se consideran como orientadores explícitos, sino que más bien se incluyen en la metodología y otras secciones, e incluso se menciona que pueden ser emergentes o interpretados de la propuesta.

“Yo lo eliminaría [el rol docente y estudiantil de la guía], creo que es claro el rol del docente: guía, planificador. El rol que va a cumplir el estudiante si está claro en los objetivos, la justificación, etcétera, del abordaje en campo (Docente 8)”.

“Para mí eso es parte de la metodología, qué función cumple docente y qué función cumple el estudiante, se podría borrar de los componentes porque va dentro de la metodología (Docente 2)”.

Sin embargo, estos roles se perfilan como fundamentales, aun cuando no es usual, según lo compartido, colocarles directamente en el documento, pues se asume la posición de responsabilidad que debería tener cada uno.

“A veces uno no deja tan claro como el rol docente, o del estudiante, o lo pone como inmerso en algunos de esos otros puntos, pero no lo pone como de manera tan explícita, pero si es importante. Especialmente para ayudar a limpiar o a quitar un poco esa visión de que, bueno la profesora es quien va a enseñar y el estudiante está pasivo, y si la profesora no habló pues, no aprendimos nada”. (Docente 7)

5.2. Rol docente

El primer punto que identifican los y las docentes corresponde una dualidad en el rol que perciben de su práctica, que corresponde un primer acercamiento, durante la fase de planeamiento e inclusive en la fase de evaluación, que se caracteriza por ser directivo, donde el rol docente es más decisivo, por ejemplo, respecto al lugar que se visita o cuando se hará el trabajo de campo durante el desarrollo del curso. Así, según él o la Docente 2 “el planteamiento es 100% mi responsabilidad, o sea, yo soy quien dice a dónde vamos a ir, qué vamos a ir a hacer, cómo lo vamos a ir a hacer y me encargo del itinerario”.

Por su parte, durante la fase de desarrollo, se intuye un rol más flexible, de acompañamiento y orientación, pues se espera que el estudiantado tome un papel protagónico y donde los actores locales sean relevantes, en este punto la persona docente acompaña a revisar las relaciones entre teoría-conceptos y lo evidente en el campo. De este modo, el rol “debe ser muy flexible, todo el tiempo yo les estoy como explicando los procesos explicando las cosas, pero si me gusta que cuando ya llegamos ahí si voy más como un instructor o los voy a acompañando a que ellos vayan descubriendo cosas y cuando no saben que pregunten, entonces ahí estoy yo todo el tiempo (Docente 5)”.

Entre las denominaciones que mencionan las personas participantes se tiene la figura del rol docente como orientador y mediador. Esto habla de una praxis flexible, perceptiva a las eventualidades, a las relaciones curriculares y a las condiciones de la población la que trabaja, junto a una posición de apertura hacia el conocimiento de otros actores, como lo es la población estudiantil y demás personas que participen de un espacio de trabajo de campo; por ejemplo, se menciona que “mi rol es más como mediador, orientador, ¿en qué sentido?, les llevo a que hablen con líderes comunitarios, con científicos que han trabajado en esa zona donde vamos, les llevo a que hablen con presidentes de ASADAS, entre otros (Docente 1)”.

Se interpreta, además, que se habla de una posición de docente guía durante la realización de un trabajo de campo, que acompaña el proceso de aprendizaje de una estructura básica previamente establecida, que ha sido construida por el o la docente. Este acompañamiento

se presenta como progresivo, es decir que permite ir llevando más allá al estudiantado desde sus propios cuestionamientos respecto a las relaciones que va construyendo.

La persona docente pudo o no requerir de un trabajo previo de reconocimiento para la elaboración de la base del trabajo de campo, que podría entenderse como itinerario; esto es mencionado como parte del requerimiento respecto al adecuado manejo del campo que debe tener la persona docente, de acuerdo con su rol. De la misma manera, los y las docentes coinciden en que, cada docente es consciente y comprende que tiene la libertad de decidir sobre su curso, inclusive el decidir si debe hacer trabajo de campo o si un lugar cumple o no con los requerimientos y objetivos de un curso, lo que además habla de un rol depositario de responsabilidades.

Junto a esto, respecto a intervenciones como las siguientes:

“(…) en toda la cuestión logística evidentemente una gran carga de responsabilidad, pero dependiendo del curso y del nivel en el que estén, las prácticas en campo son, en mi caso, menos directivas conforme aumentan los años que tengan los estudiantes en la carrera (Docente 10)”.

“(…) en el marco de un curso de bachillerato o de licenciatura yo me veo más como una guía, tengo un objetivo el cual me dice que en función de eso les voy a llevar a tal lugar, porque ahí pueden ver esto y esto, les llevo o les propongo lugares, experiencias o comunidades, que pueden ser una provocación para despertar en ellos y ellas, al motivar decirles que es como una provocación para ver si también pueden relacionar por ejemplo lo que vimos en la teoría con lo visto en la práctica (Docente 7)”.

Es posible considerar que haya condiciones curriculares que influyan en cómo se perciba el rol docente, por ejemplo, el nivel en el que se encuentre un curso en el programa de estudios y el comportamiento-conocimiento esperado de la población estudiantil.

En la particularidad, se identifica la idea de una persona docente parte de un proceso formativo que es humanizado, es decir, donde la sensibilidad, la intuición, las subjetividades y el asumir que se trabaja desde, con y para seres humanos es fundamental. La persona

Docente 11 indica que, en tanto estudiantes como docentes tienen una vida compleja fuera del escenario académico, así “cuántas veces nos ha tocado ir al campo, como docentes, con situaciones particulares, y uno dice yo no quiero ir al campo, yo no me siento bien para asumir responsabilidades, pero uno asume su rol esperado, (...) ese interior, personal, muchas veces no lo contemplamos, hacia los estudiantes y los estudiantes también hacia el profesor o hacia la profesora, como persona, como condición humana, muy natural también, pero que es importante, a mí me parece que en esa línea se debe hacer concientización del trabajo de campo”.

5.3. Rol estudiantil

El comentario de Docente 10, que refleja la esencia de todas menciones recuperadas, menciona: “yo espero que estén motivados, que el lugar donde vamos a ir y que los fenómenos que vamos a estudiar (aunque no sea el área de interés en la Geografía del curso que uno esté dando, aunque no estén interesados en eso) que les estimule, que les despierte algo, que les mueva algo, porque vamos a estar muchas horas juntos y yo espero que haya motivación en todos, eso es lo que yo espero, si hay un estudiante motivado va a observar, va a andar alerta, yo esperaré que anden alerta a ver conceptos del curso y más allá, cosas que hayan visto en otros cursos, espero que la observación y la experiencia en conversaciones les permita cuestionarse los conceptos que hemos visto, yo esperaré que me digan profe lo que vimos no sirve para nada en la realidad, este miré lo que yo entiendo es esto y esto y aquello, muy pocos lo han hecho”.

Así, de la totalidad de menciones, se identifica que se espera un estudiantado activo, que se caracterice por ser proactivo, que se cuestione, que hace relaciones entre lo visto en clase y la realidad abordada, cuya mirada sea sensible a lo que se presenta en campo, pero también a las relaciones entre el grupo (estudiantes, docentes, actores locales).

Por ejemplo, lo reitera Docente 1, quien indica que vincula al estudiantado con el “ser un agente, como una esponja por así decirlo, un agente de aprendizaje, ¿a qué me refiero con esto?, pues a que tenga una actitud curiosa, que muestre interés, que tenga la disposición

para observar, por ejemplo, que tenga una actitud reflexiva y crítica basada en esa observación, que vaya con esos ojos frescos, con esas ganas de asociar lo que hemos visto en clase con lo que está viendo en el campo, entonces el rol será ese como un agente de aprender por supuesto que el estudiante debe ser colaborativo, con una actitud con ganas de participar, de opinar”.

De este modo, desde un papel receptivo, que implica: seguir instrucciones, ser selectivo e intuitivo, tener iniciativa, prestar atención, aprovechar la curiosidad, idear formas de retener y apropiarse del conocimiento, fortalecer la sensibilidad desde la solidaridad y el trabajo en equipo; el estudiantado logre ser capaz de construir sus propios aprendizajes. Esto visualiza a cada estudiante como depositario de responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, que se reconoce como progresivo, evidente en el comportamiento que debe irse consolidando conforme se avanza en el plan de estudios.

Los y las docentes, son conscientes de que el rol esperado del estudiantado, en gran medida se hace realidad a través del tipo de experiencias que diseña cada docente, que además estará mediada, de alguna manera, por la actitud de este docente respecto a su práctica y a la actividad propuesta; como lo reafirma Docente 9, quien indica que: “el comportamiento del estudiantado va a estar determinado por la propuesta de la persona docente, si la propuesta implica interacción pues la idea es que así se comporten los y las estudiantes”, o como menciona Docente 8, quien señala que la actitud de la persona docente también puede predisponer la actitud del estudiantado.

A pesar de que el rol estudiantil pueda “depender del tipo de experiencia que se vaya a someter, no hay nada más frustrante que un productor o no se alguien en una comunidad te reciba para cualquier trabajo como tal, y que el estudiantado no participe, no interactúe, yo espero que un estudiante sea proactivo, sea dinámico, que sea curioso, hay otros procesos que son más de observación también, pero yo creo que el estudiante tiene que tener sensibilidad para saber en qué momentos puede intervenir y de qué forma (Docente 6)”. En relación, los y las docentes coinciden con que el nivel en el que esté el o la estudiante influirá en su comportamiento académico o rol estudiantil esperado.

5.4. Evaluación de la experiencia

La subcategoría criterios de evaluación se construyó a partir del principio que le visualiza como un proceso asociado a ciertos criterios que determinan el cumplimiento de metas y objetivos, asociada a estructuras curriculares diseñadas, estas metas u objetivos se traducen en logros en el proceso formativo.

Como punto de partida es importante señalar que, esta investigación aborda la particularidad de los trabajos de campo propuestos y desarrollados por docentes en el escenario de un curso, por esto, la percepción de los y las docentes participantes parte de un espacio formativo complejo, que temporalmente se desarrolla durante un semestre y donde se conjugan otras actividades y estrategias didácticas, es decir, según la información recopilada se intuye que el trabajo de campo no es una actividad aislada, sino que más bien forma parte de un proceso de construcción de aprendizajes asociado a la formación profesional en Geografía. Por esto, se tiene que contemplar que los criterios y actividades de evaluación indicadas respecto al trabajo de campo se entrelazan con otras oportunidades que no se logran recopilar en este trabajo.

El momento en el que se coincide, debe darse un trabajo de campo, es mientras se haya avanzado considerablemente en el curso, pues se tiene un entendimiento de qué se hará y cuál es el vínculo con los contenidos del curso. Sin embargo, según las personas participantes no es un determinante, se pueden tener trabajos de campo en cualquier momento del curso, todo dependerá del objetivo propuesto, es decir de qué se vaya a conseguir y como se evidenciarán los logros, en materia de evaluación.

Respecto al momento en el que se gestiona la evaluación, se identifican dos escenarios temporales, el primero tiene que ver con la articulación que deberá tener el trabajo de campo con el resto del curso a lo largo del semestre; el segundo, con un periodo más corto, desde el inicio hasta el final del trabajo de campo, se menciona que se deben hacer valoraciones pertinentes respecto al proceso formativo en campo. Por otro lado, también se proponen dos tiempos para aplicar criterios de evaluación, la evaluación in situ y la posterior al desarrollo del trabajo.

Ahora bien, siguiendo la base teórica, se incluye una valoración de naturaleza sumativa y otra formativa, según las cuales se clasifican los criterios propuestos por los y las docentes. Sin embargo, en términos generales se reconoce que hay una confusión latente, respecto a qué se refiere en términos técnicos la evaluación y sus dos categorías propuestas por esta investigación, si bien se entiende la evaluación como algo medible, no hay claridad respecto a los criterios que justifican dicha evaluación.

Aunque hay particularidades, desde la generalidad, se interpreta que la evaluación de productos es la principal manera de evidenciar el cumplimiento de logros durante el proceso formativo, lo que además se puede traducir en confusión entre criterios, estrategias y actividades de evaluación, evidencia de esto es que al menos tres de las personas participantes consideran que no hacen evaluación formativa. Puntualmente, se logra interpretar como criterios los siguientes:

Criterios de evaluación formativa

Se interpreta la tendencia a la valoración in situ de criterios que corresponden a una evaluación formativa, pues permite comprobar una interacción auténtica con el campo. Aunque no todas las personas docentes mencionan con exactitud los mismos criterios, existe la vinculación a procesos complejos del pensamiento, como el análisis espacial, que son evaluados, de acuerdo con la lectura del comportamiento del estudiantado.

Los criterios tienen que ver con la respuesta propiamente del estudiantado, por ejemplo:

- Poder construir notas de campo.
- Participar de manera comprometida, durante el desarrollo de las actividades.
- Comunicar aprendizajes, aciertos y desaciertos durante el trabajo.
- Creación de representaciones gráficas y escritas de lo observado.
- Capacidad para dar respuestas y formular preguntas que cuestionen lo percibido.
- El manejo progresivo de equipo y materiales de trabajo.
- La ejecución de técnicas y su combinación.
- Capacidad para explorar el entorno con los sentidos.
- Tener una perspectiva de integralidad en la lectura espacial.

- Habilidad de integración de conocimientos previos a la lectura espacial.
- Formar una postura previa sobre el sitio (a partir la revisión de materiales).

Por su parte la persona docente, valida este tipo de criterios por medio de la experimentación en campo, del observar, escuchar y percibir al estudiantado, y en algunos casos con el acompañamiento de una guía de verificación, que puede ser tomar notas o bien con un instrumento flexible. Docente 7, refiere que, cada docente responsable, debe confirmar el cumplimiento del objetivo del trabajo de campo, además de mencionar que la evaluación debe ser integral e “ir como en etapas: si los instrumentos que utilice fueron los correctos, si la metodología también lo fue, preguntar cómo se sintieron los estudiantes, si fue trabajo en comunidad cómo se sintieron, si lograron cumplir con el objetivo; así puede ir dirigida la evaluación, desde la organización de la salida campo, los instrumentos, la experiencia en la comunidad, el lugar, la alimentación, el hospedaje, creo que tiene que ir dirigida como a cada uno de los apartados que también uno haya diseñado”.

Es importante destacar el aporte de Docente 1, quien menciona que “la evaluación de cada trabajo de campo varía, dependiendo de donde vayamos, del perfil de los estudiantes, del curso, de los estudiantes, siempre varío cómo evaluó”. A pesar de que los y las docente mencionan criterios de evaluación, parecen no tener una guía, a modo de receta, para evaluar, lo cual evidencia la mención anterior.

Fundamentalmente, respecto la evaluación formativa, hay un acuerdo respecto a la importancia de generar espacios de discusión y reflexión, que se desarrollen durante o hacia el final del trabajo de campo. Estos espacios favorecen la evaluación de la propuesta de trabajo de campo, respecto a la percepción del estudiantado, y la apertura a la retroalimentación para la persona docente como responsable del trabajo.

Como lo menciona Docente 10, respecto al estudiantado, es importante saber “cómo se sintieron, qué les pareció, cosas que no van a poner en el informe de trabajo campo, porque en Geografía no estamos acostumbrados a pedir que expresen sus sensibilidades, cosa que yo estoy empezando a cuestionarme porque la producción de conocimiento pasa por el gusto, por el placer, por la frustración, eso lo hecho oral totalmente, que lo expresen, aunque

no todos lo hacen, por lo menos conmigo se desahogan o se expresan. En la evaluación docente, tal vez al no tener algún espacio donde el estudiantado pueda evaluar el trabajo de campo, muchos han encontrado allí el espacio, colocan qué buena gira, yo volvería a ir allí, o no, bueno en esa gira se camina mucho, que gira más pesada, ..., pero ya para qué”.

La persona Docente 2, indica que es importante estar al tanto de que la propuesta facilite el disfrute, así menciona que “al fin y al cabo si uno disfrutó, tiene buenas emociones y de las buenas emociones se aprende, pero manteniendo el objetivo, ir a descubrir el entorno”. Así, se valida la empatía y la sensibilidad en la evaluación, en este caso puntalmente del trabajo de campo, junto al destacar habilidades perceptivas.

Si bien los criterios de evaluación pueden ser interpretados como parte de la construcción de productos, propia de la evaluación sumativa, es importante destacar que se dilucida de los comentarios de las personas participantes que muchos de los productos corresponden a la puesta en práctica de habilidades que se van formando o fortaleciendo con el trabajo de campo, identificadas como criterios de evaluación formativa. La propuesta de un espacio de comunicación, donde el estudiantado posterior al trabajo de campo externa como se sintió con la propuesta de trabajo y con el contacto con el entorno y sus actores, reivindica la experiencia humana y como el aprendizaje pasa por una corporalidad y por lo emocional.

Criterios de evaluación sumativa

Se identifica como figura tradicional producto de un trabajo de campo, la realización de un informe, a grandes rasgos, es una transcripción fiel a lo realizado, en este se describe el recorrido, los puntos visitados y se presenta la información recolectada, que frecuentemente se entrega siguiendo una estructura previamente definida por la persona responsable y de conocimiento del estudiantado (como participantes). A diferencia de la evaluación formativa, los criterios sumativos y su aplicación, se refieren principalmente a un momento posterior al desarrollo de las actividades en campo.

En general se habla de estructuras previas que se evalúan de acuerdo con su cumplimiento, hay mayor coincidencia entre las personas participantes, respecto al predominio de la

evaluación sumativa y en cuanto a los criterios que le evidencian. Entre los criterios identificados se tiene:

- Adecuado cumplimiento de guías de trabajo.
- Cumplimiento de pruebas y rutinas en campo (con instrumento rígido previo).
- Cumplimiento de la recolección de información en campo de calidad (incluye fotografías-videos, entrevistas, cuestionarios, puntos GPS, entre otra).
- Elaboración de mapas que representen el recorrido y que sigan convencionalidades.
- Seguimiento de la estructura de informe de trabajo de campo, que usualmente incluye una bitácora de trabajo.
- Cantidad de preguntas adecuadamente formuladas y contestadas.
- Adecuado manejo conceptual.
- Acatamiento de reglas de investigación y redacción científica.
- Adecuada documentación (cantidad y calidad de referencias, previa o en el informe).

De la lectura de las menciones de las personas de participantes se extrae que el mismo desconocimiento de la evaluación, percibido, hace pensar que la evaluación sumativa se reduce a un chequeo de puntos en una lista, Docente 3 indica que “normalmente uso la evaluación sumativa pues más práctica”. La evaluación no es vista directamente como un proceso o como una oportunidad de mejora, al menos desde los aportes recopilados. Al igual que la evaluación formativa, se ve ejecutada de manera individual.

Se identifica la importancia de mantener criterios o esquemas de evaluación de todas las actividades realizadas durante el trabajo de campo. Según Docente 9, una orientación que se puede tener es identificar “cuatro componentes de evaluación, los cuales definirán la nota, primero, evalúo el contenido, luego el contexto, el nivel de análisis y, finalmente, la parte de bibliografía y citación”. Mientras, dos de las personas participantes, hacen referencia a metodologías de evaluación flexibles y entre pares. Por ejemplo, se habla de la autoevaluación y la coevaluación con listas de verificación (Docente 6).

5.5. Objetivos y justificación

De las participaciones se interpreta que, todo trabajo de campo debe poseer una justificación inicial, es decir una razón de ser, que en la mayoría de los casos se expresa en un objetivo a conseguir. Estas indicaciones expresas, pueden estar concretadas en un documento, en el caso de la Escuela de Geografía, que debe ser entregado al estudiantado en una sesión previa a su realización, así mencionado en las Normas para el trabajo de campo de la Escuela de Geografía (Escuela de Geografía -UCR, 2016), específicamente:

Artículo 10: Es obligación del profesor entregar en forma escrita el programa de salida a terreno, el día de clase anterior a la gira. El programa de campo debe incluir: Introducción, objetivos, métodos y técnicas, horario de la jornada de trabajo y sitio de dormida, sitios de estudio y materiales.

El documento por entregar, llamado en la normativa supra citada programa, también es identificado por las personas docentes participantes como itinerario de campo. Junto a esto, se menciona que, de manera obligatoria, como solicitud de la Comisión de Docencia, encargada de la revisión de programas de curso, se solicita identificar los trabajos de campo a realizar. De este modo, desde el inicio del curso, el estudiantado debe conocer: cantidad de trabajos de campo, fechas y horario, lugar o lugares a visitar y el o los objetivos; junto esto deberá detallarse en las restantes secciones del programa (metodología y evaluación).

Es importante señalar que, es mencionado por las personas docentes que la justificación, concretada en los objetivos del trabajo de campo, es concebida previamente, desde el momento de planeación del programa de curso. Este proceso de planificación puede incluir la identificación de lugares, ya sea desde el conocimiento previo o por medio de una visita preliminar, como es mencionado por Docente 3:

“[Los trabajos de campo] Surgen de una planificación que toma varios días, usualmente inicio con una pregira, antes de ir a explorar a ojos cerrados con todo el grupo, los ejercicios que yo diseño siempre los implemento antes, durante la pregira. Tanto sobre interiorizar los conceptos, pues también tiene un marco conceptual, (...) entonces llevo un plan, que es una

condición de prediseño, ver un poco todos los conceptos que hemos visto a lo largo del programa y que la mayoría de estos conceptos los podamos incorporar en la gira”.

5.6. Contenidos curriculares

Esta propuesta de investigación parte de la idea de que el trabajo de campo, en un escenario académico, puede facilitar la lectura espacial y la construcción de conocimiento geográfico, a través de la conjunción de contenidos curriculares específicos, dispuestos en: declarativos, procedimentales y actitudinales. Para las tres categorías de contenidos se consultó a los y las docentes participantes sobre la manera en que se incorporaba cada uno de estos a un trabajo de campo en Geografía.

Es importante señalar que la naturaleza de la Geografía y su saber tiene un componente práctico muy fuerte, por esto, los límites entre contenidos son complejos, por lo menos así es percibido por los y las docentes que colaboran con la investigación. Por ejemplo, se dice que para el desarrollo de un trabajo de campo:

“Yo pensaría que el enfoque sería teórico-práctico, porque realmente es sobre todo lo que haya se vio en las clases, discutirlo o aplicarlo en campo, pero de esa manera práctica, de que vean las cosas y ya lo interpreten teóricamente (Docente 5)”.

Declarativos

Este tipo de contenidos se refieren al conocimiento factual o conceptual que conforma un campo formativo específico. Responden a la concepción del saber-saber, como conjunto de conocimientos.

Seguido se detallan las estrategias y actividades señaladas por los y las docentes, las mismas se presentan según dos momentos en los que el manejo teórico conceptual es fundamental.

Previo al desarrollo del trabajo de campo:

- Explicación conceptual de contenidos pertinentes al lugar a visitar, puede darse en una clase previa o bien, se contempla la agrupación de conceptos vistos en todas las clases anteriores al trabajo de campo.
- Realización de lecturas y revisión de materiales, facilitados por la persona docente, que ofrecen un posicionamiento teórico-conceptual, que puede ser debatido en campo. Podría considerarse dentro de estos materiales, investigaciones que se han hecho sobre el lugar a visitar, de modo que tengan una intención provocadora en el estudiantado, que promuevan el manejo de un lenguaje más técnico y de la contextualización del lugar. En este punto se identifican dos estrategias, la primera tiene que ver con un manejo homogéneo de conceptos por todo el estudiantado en el grupo, la segunda, tiene que ver con la distribución de material con puntos de vista distintos, incluso opuestos, en subgrupos de trabajo; en ambos casos, esperando que este material tome sentido con la experiencia vivida en campo.
- Construcción de preguntas previas al trabajo. Esta estrategia contempla la revisión autónoma de material sobre el lugar a visitar y sobre los conceptos vistos en clase, de alguna manera valida la comprensión e interpretación que cada estudiante construye desde su subjetividad. Estas preguntas pueden ser llevadas al campo y discutidas durante el desarrollo del trabajo.

Durante el desarrollo del trabajo de campo:

- Solicitar ejemplos, expresiones visibles en campo, que permitan el razonamiento y asociación de conceptos vistos en clase. Por ejemplo, la asociación de geoformas y la explicación de su presencia en el sitio, teniendo como objetivo su referencia a la lectura en la hoja topográfica, el manejo conceptual y su identificación en campo.
- Realizar comparaciones y confrontaciones de la realidad con bases teóricas. Se recolectan datos en campo que posteriormente son fundamentados con teoría, así según Docente 4, “se está materializando un concepto y la teoría asociada, a una realidad, además de que está tomando datos que muestran esa realidad”.

- Discutir abiertamente en el grupo conceptos visibles en el lugar, a través de preguntas formuladoras que guían las relaciones teórico-conceptuales o bien la realización de un foro de hallazgos conceptuales.
- Representar conceptos por medio de bocetos (también puede ser una actividad previa al trabajo de campo). De alguna manera, tienen el potencial de fijar elementos conceptuales de la lectura espacial en la memoria y el aprendizaje.

Según las intervenciones, se identifica que aun cuando se hable de un instrumento o técnica, esta implica un contenido conceptual, el cual debe ser comprendido por el estudiantado para poder conseguir su entendimiento, y posterior utilización. Como lo refiere Docente 3:

“Yo identifico: trabajemos desde el concepto del mapa. Entonces llevamos un mapa al campo, que, además, deberían seguirlo llevando a todos los cursos; entonces, ahí es donde incorporo la parte conceptual del mapa, desde el diseño, la leyenda, la abstracción cartografiada, la comprensión de la escala, todo eso, el instrumento que yo utilizo para eso es el mapa, pero tiene un contenido teórico asociado”.

El trabajo de campo es una propuesta práctica según lo conceptualizan los y las docentes, su característica de, potencialmente, lograr la integración de contenidos declarativos, procedimentales y valorativos, lleva a estas personas a pensar que es poco prudente ir a campo, en un escenario académico, sin tener conocimientos conceptuales o teóricos previos, pues esto permite dar sentido a la experiencia a la que se enfrenta el estudiantado. Esto reafirmado desde las siguientes intervenciones:

“Yo no voy a ver que aparece, por ejemplo, no voy a ver una planta, voy a ver la interrelación cosas que vi de manera teórica previamente, asociada a esa planta y al espacio en donde está; ¿cómo puedo ir al campo a hacer esas cosas sin tener una base o una noción teórica de algo? (Docente 4)”.

“Llegar a ver la cuestión territorial, que es tan sensible para nosotros en educación social, mediante conceptos es muy difícil. Yo recuerdo las clases con un profe que

cuando ibas a campo te decía el concepto, pero eso no funciona así, usted necesita procesar lo que usted está viendo primero (Docente 6)”.

Sin embargo, una persona docente, señala que todo es circunstancial y asociado al objetivo que represente el trabajo de campo, pues:

“Usted puede ir a campo y ahí mismo desarrollar una clase teórica. Ahí mismo [en el centro educativo], no es solo desplazarse tanto, en el primer puente qué pasa cerca, puede ponerles a hacer algún ejercicio, hablar del río, del concepto de cuenca, de cauce, sobre los materiales que está arrastrando el río, la forma, los tamaños, etcétera, eso formaría mucho (Docente 11)”.

Procedimentales

Particularmente, los contenidos procedimentales se refieren al conocimiento de habilidades, acciones, destrezas, métodos o procedimientos que conforman un campo formativo específico. Responden a la concepción del saber-hacer, como conjunto de habilidades.

Respecto a estos contenidos y la ejecución de estos, se identifican dos modalidades en las que las estrategias y actividades asociadas cobran sentido. La primera tiene que ver con la explicación previa, durante clase, o bien a partir de la revisión de material como lecturas o videos. La segunda, se relaciona con la realización de actividades por imitación, se reconoce que, aunque para todas las estrategias y prácticas se debe tener un conocimiento técnico previo, los y las docentes mencionan que, es posible que el o la docente a cargo ejecute en campo una técnica o rutina, que posteriormente debe ser replicada por el estudiantado. Por ejemplo, Docente 7 menciona que:

“Puede ser de dos maneras, en función de leer algo al respecto, ver en la teoría cómo se hace y, OK ahora vamos a la práctica y los va realimentando sobre lo que hacen, pero va en función del objetivo, a veces no enseñar cómo hacerlo todo, no ser tan demostrativo, sino ver cómo ellos lo desarrollan verdad, tal vez con lo que hagan hasta uno salga realimentado; pero también, dependiendo de que estoy haciendo y proponiendo, yo creo que el docente debe enseñar cómo se hace una práctica”.

Las estrategias y actividades mencionadas por las personas participantes son:

- Fomentar actividades de observación y uso de demás sentidos (tacto, gusto, olfato, escucha) durante el trabajo de campo, entendiendo que es una habilidad muy importante dentro de la lectura espacial, la cual puede facilitar procesos reflexivos, de internalización e incluso de pensamiento crítico. Estas actividades representan oportunidades irrepetibles, auténticas, y que ponen en valor la propia experiencia de vida de cada estudiante, en asociación a un saber, el geográfico.
- Manejo instrumental y técnico de herramientas propias del quehacer geográfico. Por ejemplo, la toma de muestras de suelo o de agua, el uso de dispositivos de geoposicionamiento global (GPS), mediciones de distancias y realización de cálculos, uso de equipo como la brújula, la hoja topográfica, entre otras.
- Uso de aplicaciones móviles, disponibles para teléfonos inteligentes. Con estas el estudiantado puede recolectar información e inclusive procesarla, si tiene el conocimiento técnico necesario.
- Puesta en práctica de rutinas completas facilitas por materiales de consulta, como la combinación de recolección de muestras o datos en campo, con su adecuado tratamiento para luego ser tratadas en laboratorios, tanto de geografía física como de cómputo, o bien el seguimiento de guías metodológicas flexibilizadas.
- La comparación teórica-campo, por ejemplo, parte de la realización de rutinas en laboratorios o de investigación, que posteriormente se comprueba y corrige en campo. Esto se menciona, como una estrategia adecuada para estudiantes de niveles avanzados en la malla curricular.

Este tipo de contenidos es mucho más evidente para los y las docentes participantes, pues se menciona que la prioridad en este caso es el manejo, dominio e implementación de la técnica, que en la mayoría de los casos antes pasó por un manejo teórico-conceptual. Hay un consenso en que el aprendizaje se facilita desde la posición de aprender haciendo, que “el método se aprende en campo (Docente 10)”, que la prueba y error también forma parte de la construcción de conocimientos.

“[Respecto a una estrategia desarrollada por el estudiantado] Que agarren las cosas, las sientan, palpen, que reconozcan, en resumen, que aprendan haciendo, les pongo a hacer las cosas, que hagan una prueba, que vayan y caminen que tomen alguna foto, que con las aplicaciones, calculen algunas distancias, para que vean ahí las cosas, que caminen, que sientan un poquito el sol verdad que es también algo que no se les puede transmitir desde el aula (...), que levanten puntos, que hagan marcas en el mapa, ahí a prueba y error, y como docentes prestar atención a alguna consulta, si no quedó claro, si hay que explicar las veces que sea necesario, se explica, para que se entienda lo que se hizo y por qué se hizo (Docente 2)”.

De este modo, el campo representa un escenario de confrontación, desde la puesta en práctica de habilidades y saberes técnicos, como lo menciona Docente 8:

“(...) el campo es una maravilla, el campo te da todas las opciones, ver tocar, oler y sentir, es activar todo el conjunto de los sentidos que el cuerpo tiene y es que la Geografía es maravillosa en eso, usted a partir de un olor identifica materia orgánica, de un olor la movilidad de animales en un bosque o el olor de los ácidos húmicos y fúlvicos cuando salen, cuando llueve, del suelo. Y las personas, que eso es otra cosa, la confrontación también del conocimiento que las personas tengan, que hayan tenido en su vida, y si no que los aprendan, que aprendan a observar (...)”.

Actitudinales

Los contenidos actitudinales se refieren al conocimiento de actitudes o valores que conforman un campo formativo específico. Responden a la concepción del saber-ser o pensar, como conjunto de actitudes.

En este punto es fundamental señalar que la propuesta curricular del bachillerato y la Licenciatura en Geografía (Comisión de Docencia, 2018), identifica cinco valores transversales al proceso formativo: compromiso y conciencia socioambiental, servicio social, liderazgo, pensamiento crítico y rigor académico; así, estos valores se espera que influyeran

las decisiones que toman y que orientan a las personas graduadas en Geografía hacia determinada visión de mundo.

Del proceso de recolección se identifica una mayor dificultad a la hora de concebir estrategias o actividades específicas dirigidas a la formación actitudinal. Sin embargo, en su mayoría, la concepción que tienen los y las docentes, acerca su práctica a los valores referidos por la propuesta curricular, que de alguna manera también caracterizan el quehacer de la Geografía.

Las estrategias y actividades asociadas pueden ser puntualizadas de la siguiente manera:

- Proyectar la importancia de tener una posición ética y profesional sobre la realidad con la que se convive en campo. Por ejemplo, Docente 1 señala que: “soy del tipo de docente que adopta una posición, no doy esa imagen de ser un científico docente neutral o que tiene una posición imparcial, ante los temas que yo manejo, ocupo adoptar una posición”. Esta posición es facilitada por valores como la sensibilidad social y ambiental, necesaria para formar una ciudadanía consciente.
- Fomentar la empatía, desde la interacción con diferentes personas que vive en las comunidades visitadas. Es decir, no solo hacer una lectura espacial de cuestiones concretas, sino comprender escenarios sociales de vulnerabilidad, que permiten esa lectura integral que caracteriza el quehacer de la Geografía, el cual se nutre de la convergencia entre lo científico y lo popular (conocimiento vernáculo).
- El diseño de las propuestas de trabajo de campo debe fomentar el compañerismo, la solidaridad y el trabajo en equipos. Por ejemplo, Docente 3 menciona que “cuando hago trabajo de campo, hago énfasis en que todos nos tenemos que proteger entre todos [hablando de las personas que participan en el trabajo de campo]”.
- Recurrir al espacio vivido, el cual surge de la experimentación del estudiantado durante el trabajo de campo. Esta estrategia reivindica la posición del estudiantado, su construcción de conocimiento, y un valor señalado, la sensibilidad socioambiental. Puede ser aplicada previamente, en la discusión del trabajo a realizar, o bien como parte del desarrollo y cierre del trabajo de campo.

- Asociado al rigor científico, una estrategia implementada por los y las docentes corresponde a la adecuada preparación (intelectual, emocional y física) para el desarrollo del trabajo, por respeto a la actividad académica, en general, y a la comunidad que se visita. Esto favorece la proactividad y el maximizar la oportunidad de estar en campo.
- Previamente, es posible generar un nivel de concientización importante, respecto a las dinámicas propias de cada lugar, esto puede desarrollarse por medio de la revisión de casos o material que refleje la realidad a visitar. Con esto, fomentar una posición de tolerancia ante la diversidad de realidades, entre las cuales también están las de las personas parte del equipo de trabajo, en este caso estudiantes y docentes. Además, se puede contemplar el acercamiento a personas con características sociodemográficas diferenciadas (grupos de edad, sexo, condición migratoria, escolaridad, entre otras), pues esto valida los distintos condicionantes que influyen en las visiones de mundo. Al respecto, Docente 10 recomienda que,
 - “Se entrevisten a personas muy distintas entre sí, a un hombre o una mujer, a un joven y a un viejo, con niños nos metemos por todo el dilema ético, pero me encantaría, con poco grado de escolaridad y otro más alto, que noten las diferencias de conversar con personas distintas, porque en el trabajo de campo nos vamos a encontrar con personas muy diferentes y tenemos que aprender a hablar con diferentes personas, no diferentes tipos de personas porque las personas no tienen tipos, sino con diferentes realidades, yo les digo no se queden sólo con lo que dice el presidente de la Asociación de Desarrollo, ni con el que maneja la ASADA [Asociaciones Administradoras de los Sistemas de Acueductos y Alcantarillados Comunes], vayan a preguntarle al que usa el agua, pregúntenle al ama de casa”.
- Durante el desarrollo del trabajo de campo, se puede tener la posibilidad de validar la recolección de datos, a modo de acercamiento a criterios éticos y científicos del quehacer profesional. Por ejemplo, Docente 8 menciona:

“Cuando se terminaba una entrevista con una persona, se le decía: este fue el dibujo que hicimos, para que la persona entendiera la intención de la actividad, entonces estaba ubicado algún cerro o alguna cosa, y entonces la persona identificaba que se le estaba respetando lo que estaba transmitiendo. Que es la reflexión final, más que evaluar en su conjunto, el trabajo de campo es el intercambio de experiencias (...)”.

En general, se identifica que el trabajo de campo tiene un potencial transformador durante el proceso formativo, pues favorece muchas habilidades sociales o blandas, como la comunicación asertiva, rescatando lo emotivo del aprendizaje, aun cuando no son contenidos intencionados directamente por los y las docentes. Lo reafirma Docente 10,

“En la buseta, este yo les digo [dirigiéndose a estudiantes], no vamos a volver iguales, ustedes aquí van a salir amigos o enemigos algunos, porque vamos a convivir nos vamos a conocer, con todo lo que eso implica, esto a mí me parece riquísimo de las giras, entonces yo creo que, en la cuestión del compartir, de compañerismo y en el trabajo en equipo, yo creo que la gira en sí misma es una estrategia para fortalecer eso, que se supone, en el mercado laboral uno debería ejercer”.

5.7. Actividades

Las actividades didácticas planteadas por los y las docentes en un trabajo de campo, en el marco de la enseñanza de Geografía, están influenciadas por la naturaleza del curso y los objetivos de aprendizaje definidos. En este caso, se pueden categorizar dos orientaciones de las actividades, unas que tienen que ver directamente con la convivencia o interacción con el campo (tanto componente humano como físico), las otras con relacionadas a maneras de evidenciar y comunicar los resultados o hallazgos del trabajo realizado, corresponden a:

Experiencias de convivencia

- Investigación previa del lugar a visitar. Con la intención de que las personas participantes identifiquen dónde están.

- Respecto al desarrollo del trabajo de campo, se contempla como actividad la organización de grupos de trabajo, que cada uno sepa quienes lo conforman y sus responsabilidades.
- Charlas y recorridos guiados, que pueden ser ofrecidas por líderes o líderes comunitarias, gestores de áreas silvestres protegidas, propietarios(as) de fincas o proyectos.
- Acercamiento a personas que viven en el lugar visitado, de manera individual o grupal. Desarrollo de una conversación que puede ser abierta, donde se generen preguntas libremente, o bien siguiendo guías de entrevista más estructuradas.
- Identificación y visita de personas clave. Esta identificación puede ser propuesta por la persona docente o bien por el estudiantado, tras la revisión previa de las dinámicas de la o las comunidades visitadas.
- Desde el componente físico o tangible, es posible la recolección de muestras (suelo, agua, parcelas, rocas, material orgánico, perfiles de playa, aforos, entre las mencionadas), el levantamiento de vuelos, de puntos GPS, mediciones, conteos de especies, definición de orientación con el uso de brújulas y mapas.
- Es posible incorporar actividades de concientización y conservación ambiental, como la recolección de basura, mientras se realiza el recorrido correspondiente.
- Espacios de interacción con la comunidad, dirigidas por el estudiantado hacia las personas de las comunidades o interesadas. Por ejemplo:

“(...) que los estudiantes hagan un tallercito, muchos consejos locales agradecen cuando se les da talleres sobre educación ambiental o sobre programas específicos, (...) siento que la gente lo agradece y también combinar con otras actividades. Aprovechar que los estudiantes tienen muchos conocimientos (Docente 9)”.

Comunicación de hallazgos

- Previo al desarrollo del trabajo de campo, se puede hacer una contextualización colectiva del lugar.

- Durante el trabajo de campo, la elaboración de representaciones gráficas. Dibujos o croquis donde se resuman las vivencias y los paisajes asociados al trabajo de campo.
- Formulación de preguntas, previas o generadas durante el trabajo de campo.
- Espacios reflexivos, orientados por preguntas generadas por la persona docente y demás participantes del trabajo de campo.
- Realización de informe de campo, donde se presente el recorrido y los principales hallazgos, se concibe un texto o bien el uso de otros recursos como cartografía (ya sea digital o a mano) y presentaciones audiovisuales.
- Identificación de sensaciones que surgen de la experiencia espacial.
- Descripción espacial, ya sea oral o escrita, por ejemplo,

“Yo les digo vayan describiéndole este espacio a alguien que no es de Costa Rica, solamente nárrelo, porque el espacio debe ser diseñado, planeado, gestionado, no solamente para personas que ven, sino para gente que no ve, que tiene discapacidad visual, eso lo reflexionamos está después, a partir de lo que señalan”. (Docente 10)

Respecto a la modalidad de trabajo en las actividades, el planteamiento y posición de cada docente será fundamental, por ejemplo, Docente 8 menciona que,

“Privilegio el trabajo grupal, porque entendí desde hace mucho tiempo, que 25 personas viendo un perfil de suelos o viendo determinada sección del río o viendo determinada formación vegetal, de 25, los cinco que están alrededor tuyo están poniendo atención y el resto están viendo otras cosas... y es parte de la realidad que manejamos y tenemos que solucionar”.

5.8. Materiales

Entre los materiales, los y las docentes prefieren el uso de aquellos materiales de uso común, familiar al estudiantado, que no amerite un entrenamiento complejo para su uso. Entre los mencionados, es posible hacer la siguiente categorización:

Materiales facilitados por cada docente

- Guía de trabajo, como se mencionó antes, puede ser el programa o itinerario de trabajo, y en el contexto de esta investigación es de carácter obligatorio.
- Material de consulta como libros o copias de artículos.
- Mapas o croquis de trabajo (demás material cartográfico para ser impreso), en casos específicos y asociados a los objetivos y actividades del trabajo.
- Audiovisual (videos y fotografías), que pueden ser revisados previamente o bien, un insumo usado en campo.
- Bitácoras o instrumentos de categorización para la recolección de información.
- Posibilidad de inclusión de vuelos con *drones*, en este caso, son custodiados por los y las docentes, que además deben verificar su adecuada recarga energética.

Materiales de uso general

- Cuaderno o libreta para anotaciones, aunque hay especializadas para campo, puede ser de cualquier tipo que permita escribir.
- Hojas grandes de papel, en caso de realizar mapeos o presentaciones en campo.
- Lápiz y borrador, preferiblemente por la exposición al contacto con agua. Además, de lápices de color y otros instrumentos para escritura y dibujo.
- Implementos de seguridad (gorra, bloqueador solar, medicamentos, capa, calzado adecuado, bolsas plásticas, alimentación, demás artículos que puedan intervenir en el desarrollo del trabajo de campo).

Materiales tecnológicos e instrumentales

- Celular (tanto con sistema operativo IOS como Android), considerado una herramienta accesible y común entre el estudiantado en la actualidad, para la consulta en línea (cuando se tiene acceso a internet) y para el uso de aplicaciones móviles diversas como: GPS, levantamiento de ruido, georreferenciación de fotografías, grabación y captura de audio, vídeo e imágenes, visores espaciales como Google Maps o Google Earth.
- Cámara, poco frecuente pues los teléfonos celulares poseen esta funcionalidad.

- En casos específicos, computadora (sistematización y presentación de información.)
- Dispositivo Sistema de Posicionamiento Global -GPS y su recarga de energía.
- Instrumentos especializados como brújula, escalímetro y clinómetro.
- Equipo básico como cinta métrica, cuerdas, palas, boyas y cuchilla.
- Bolsas o contenedores para muestras.
- Hoja topográfica

Es importante comprender que la naturaleza de curso implica unas actividades y materiales particulares, sin embargo, la lista anterior señala lo que fue mencionado por las personas participantes. Pero además este panorama, que ya es diverso, una misma persona docente puede decidir, independientemente del curso, por ejemplo,

“A veces que trato de llevar muchas cosas, pero otras veces no llevo nada... en otras, digo piensen ustedes, desde aquí [refiriéndose al estudiantado en la Universidad] qué van a hacer, diciéndoles yo más o menos como es el sitio y piensen más o menos qué van a trabajar, discutámoslo un poco, piensen en que equipo puede ser necesario y llévenlo ustedes mismos. El otro escenario es que yo lo llevo todo, así es como difícil creo que depende del tamaño de la gira, del tiempo y cuánto esfuerzo necesito aplicar. ¿Es importante que haya algo que leer al respecto de la zona o una aproximación?, entonces llevemos unos libros. Utilizar parte del equipo de campo, disponible en la Escuela también es opción, como GPS y cosas así, ahí hay un montón de equipo que uno puede utilizar, el asunto es si uno está dispuesto a hacerlo, si los chiquillos están dispuestos, si uno tiene conocimientos para poder instruirlos en el uso, lo ideal sería llevar una caja con muchas cosas para que la gente pudiera consultar y usar en campo”. (Docente 4)

5.9. Intencionalidades

Esta subcategoría de análisis de considera como emergente, identificada a partir de los testimonios compartidos por las personas participantes. Es construida por aquellas ideas,

concepciones e inclusive percepciones que son elaboradas desde el imaginario (proceso mental) de cada persona docente, que ha logrado confeccionar a través de la puesta en práctica de su labor y que combina con su identidad y convicciones, para tomar una decisión o una acción en un contexto pedagógico.

Dichas intencionalidades, son organizadas respecto a:

Sobre la autoconcepción como docente

Entre las participaciones se identifica la sensación de necesidad de validación respecto a la concepción, al diseño y ejecución de un trabajo de campo, así se resalta el mencionar que se habla desde la propia práctica, pero que está puede no ser la mejor, evidencia de esto es:

“Yo no digo que yo sea el óptimo y haya logrado todo el 100%, pero lo intento”.
(Docente 8)

“La estrategia que yo adopto puede no ser la más adecuada, pero para mí si lo es, por eso lo hago”. (Docente 1)

“Yo creo que es una cuestión de gustos, a mí me gusta más si la gente va a ir a hacer, creo que se compenetra más con las cosas y como que puede llegar mejor el mensaje, y el mensaje no va a venir directamente de mí como docente, sino que va a venir de la interacción entre ellos y lo que estén haciendo [hablando sobre la toma de decisiones para un trabajo de campo]”. (Docente 4)

Sobre la elección del lugar

Aunque es una categoría de análisis en la investigación, la decisión sobre la elección de un lugar también pasa por una intencionalidad, que puede estar asociada a la necesidad de una sensación de descubrimiento, o por el otro lado de comodidad, propia a la persona docente. Así Docente 1 afirma que, “me gusta cambiar el lugar año a año, porque yo hago modificaciones a mi curso año a año”, lo que habla de la propia revisión continua de la práctica docente y de esa reflexión necesaria, que sugiere la siguiente cita:

“(…) el concepto de descubrimiento es diario en Geografía, siempre hay cosas nuevas, sabemos que la dinámica del espacio geográfico es siempre cambiante, es una de las características que teóricamente siempre nos afanamos en enseñar, pero como que se nos olvida eso, [cuando se visita siempre el mismo lugar] el problema es que se vuelven giras de poco descubrimiento, de poco reto para el docente y eso se transmite al estudiante desgraciadamente, porque entonces ya el docente va a saber que le va a generar su tercera o cuarta generación de estudiantes que lleva el mismo lugar, al docente ya no le va a permitir crecer más, ni hacerle ver al estudiante nada nuevo, porque eso ya lo esperaba de por sí”. (Docente8)

Sobre la concepción de aprendizaje

Se interpreta de las personas docentes que en el proceso formativo el aprendizaje del estudiantado pasa por la motivación y por las emociones como promotoras. Lo que puede inspirar en docentes, el evitar la monotonía o frialdad en el diseño de un trabajo de campo.

“No es lo mismo yo irme a San José centro o meterlos [respecto al estudiantado] por el Chirripó y llevarlos al volcán Rincón de la Vieja, a una zona costera, ahí inclusive hasta físicamente el agotamiento va a hacer muy distinto, el estado de ánimo y la disposición de ellos para trabajar va a hacer muy diferente en cada uno de los espacios”. (Docente 3)

El aprendizaje, se entiende como un elemento que puede ser motivado por las propuestas de una persona docente. Por ejemplo, se identifica la importancia del conocimiento respecto a la propuesta curricular y disposiciones de la Unidad Académica y la responsabilidad de las interpretaciones que puede construir cada docente al respecto, al abordar a su estudiantado. Esta preocupación es reafirmada, los y las docentes quienes menciona que:

“Yo doy cursos, que, si solo de mí dependieran, no tendrían trabajos de campo, más allá de cualquier otra cosa dependiendo del nivel, yo creo que uno tiene que aspirar a algo más, el abordaje del proceso formativo debería ser como escalonado, yo pienso, ¿qué le agrego a eso desde el punto de vista geográfico para que a mis

estudiantes si les interese y aporte a su formación? [hablando del trabajo de campo], porque a mí me preocupa que les aporte algo al crecimiento como geógrafos, más que solo cumplir con salir al campo, eso es muy difícil de responder”. (Docente 4)

“Esto es muy valioso [respecto a lo que se quiere conseguir con un trabajo de campo], muestra parte del profesionalismo, ahí se construye el profesionalismo que me gustaría que ellos tuvieran [el estudiantado], digamos en su interacción con las personas hacerlo de una forma respetuosa, educada también”. (Docente 6)

Sobre la necesidad de una reflexión de la figura de los trabajos de campo

La discusión presentada a partir de los instrumentos de recolección es evidencia de la sensación de necesidad de reflexionar, a nivel de la Escuela de Geografía, el significado del trabajo de campo en el escenario académico y de cómo se realiza el mismo, promoviendo el máximo aprovechamiento. Así, se dice:

“Es necesario que realmente lo teórico lo vean en campo y que entiendan las formas como se utiliza en la realidad lo que se les dice en campo. Entonces esa visión tiene que ir como cambiando en los cursos y la manera que se hacen giras, las giras tienen que ser 100% practicas”. (Docente 5)

“(…) el trabajo campo no puede ser solamente la rigidez del esquema que el docente plantea, o por lo menos pretende, sino también el conjunto de condiciones que usted durante el trabajo de campo tiene que percibir y aprovechar, hay que estarle adhiriendo, para que el trabajo de campo se mantenga en términos positivos, y eso a qué me refiero, a tener la chispa de entender qué está pasando con los estudiantes, que pasa con el contexto”. (Docente 8)

“Me parece que al campo se le tiene que hacer una reingeniería, profesores que están muy relacionados con ciertas temáticas deberían de reunirse para pensar cuáles son los sitios más apropiados para visitar y que sean formativos, didácticos, que no expongan a nadie, y utilizarlos como referentes, no como regla, hacer giras

conjuntas, para tener un mejor control, y que también entre los mismos docentes se protejan, por ejemplo”. (Docente 11)

Esta reflexión sobre el trabajo de campo también debe ser trasladada al estudiantado, como lo menciona Docente 11:

“Hay que hacer un esfuerzo de concientización en los estudiantes al ingreso, en los primeros cursos, de lo que es el trabajo de campo, no sobre el trabajo de campo de los libros, sobre cómo se define o qué que es hacer el trabajo de campo, sino en el trabajo de campo de la carrera de Geografía en la Universidad de Costa Rica, ¿por qué?, porque los estudiantes se van a desplazar a zonas que también han evolucionado cultural, social y económicamente, y lo necesitan comprender”.

5.10. Síntesis capitular

El diseño de un trabajo de campo, según la posición de los y las docentes participantes, pasa por una serie de cuestionamientos que orientan su estructura. Es importante señalar que estos cuestionamientos son determinados por la función docente, que es definida desde la dimensión laboral, profesional y personal, lo que da forma a unas intencionalidades específicas que marcaran la práctica de cada docente.

Los componentes orientadores del diseño didáctico de un trabajo de campo son los que definen la articulación estratégica que potencialmente puede promover aprendizajes, que finalmente, será el objetivo de las decisiones que tome cada docente sobre su práctica respecto al enseñar Geografía.

La Figura 10 resume la propuesta de diseño didáctico planteada por los y las docentes de la Escuela de Geografía-UCR.

Figura 10. Síntesis del diseño didáctico interpretada de las experiencias, planteamientos y percepciones de los y las docentes de la Escuela de Geografía-UCR



6. Elección del entorno pedagógico

El Capítulo 6, al igual que el 4 y 5, refiere directamente a los hallazgos del trabajo con docentes. Así, el apartado contempla la descripción de los criterios que fundamentan la elección del entorno pedagógico (lugar) que hacen las personas docentes de la Escuela de Geografía –UCR para desarrollar un trabajo de campo en un curso. Con el propósito de discutir sobre el papel formativo del lugar, como entorno pedagógico, en el planteamiento de trabajos de campo en la enseñanza de Geografía. Se presenta: la concepción de lugar, los criterios de elección y la identificación de habilidades y conocimientos asociados.

6.1. Concepción de lugar

Al consultar sobre la concepción de lugar, como escenario para el desarrollo de trabajos de campo, las personas docentes se identifican dos tendencias, una que se refiere directamente a la conceptualización de lugar, como básico en el lenguaje geográfico, y la otra, referente al espacializar o ubicar el trabajo de campo en un escenario tangible.

Aun cuando se percibe cierta inseguridad al hablar del término, no significa que las personas docentes no tengan un adecuado manejo conceptual del término, sino más bien, con respecto a la reflexión de un término de uso común, pero con poca profundización en su uso, pues se asume como propio del lenguaje geográfico, pero se reconoce la escasa discusión en torno al lenguaje básico utilizado.

“Yo en trabajo de campo personalmente no pienso mucho en ese concepto teórico”.
(Docente 4)

“Son conceptos que son transversales a la Geografía [respecto a lugar], que uno los utiliza en el día a día, pero no reflexiona en torno a esto, particularmente yo no reflexiono entorno al territorio o al lugar, si me decís deme una definición del lugar yo pensaría en una porción de territorio donde convergen diferentes actores físicos, biológicos y sociales y culturales”. (Docente 3)

En términos generales, es posible decir que, según la concepción de los y las docentes, el lugar se conceptualiza como un sitio en el espacio geográfico que cuenta con características específicas que le definen y que son de naturaleza material (elementos bióticos y abióticos) e inmaterial (cultura, política, economía, vida en comunidad, vivencias, percepciones y construcciones sociales en general asociadas a la convivencia con el medio y los recursos). Estas especificidades están expresadas a través de la construcción histórica o imaginario espacial asociado, de modo que crean identidad y arraigo. El lugar corresponde a lecturas a escalas pequeñas, locales y cotidianas.

“Es una categoría de análisis geográfico tanto como lo es territorio, paisaje, espacio o región, están en el mismo nivel. (...) es el ámbito de la experiencia cotidiana, donde el sujeto a partir de sus experiencias, emociones, vivencias previas, construye un complejo en el cual se siente identificado y se puede identificar delante de otros, entonces lugar es la escala local (...) es la categoría de análisis en Geografía más micro, (...) del ser, de la esencia de la persona que queda plasmada ahí donde vive, donde trabaja verdad, (...)”. (Docente 10)

Respecto al valor pedagógico que encuentran las personas participantes, es importante recalcar que están tomando el lugar como una unidad que puede motivar aprendizajes, como si contara una historia a través de sus expresiones, que son construidas por interacciones físicas y humanas. Así, el lugar es visto como, un concepto esencial para el trabajo de campo (Docente 11), pues:

“Lugar es ese espacio intencionado que la geografía utiliza para explicar un fenómeno determinado diría yo y que permite dentro del proceso de trabajo o de campo identificar aquello que se quiere explorar de manera que hay un resultado de manera muy tangible para producir conocimiento finalmente”. (Docente 9)

“[El lugar] es como un aula abierta, yo como docente voy con la determinación que el estudiante vaya a aprender”. (Docente 1)

“El espacio áulico, espacio de aprendizaje (...), un espacio de interacción de muchos fenómenos naturales y sociales, de convergencia”. (Docente 2)

6.2. Criterios de elección

Los criterios propuestos son organizados siguiendo seis funcionalidades, no tienen un orden de prioridad y depende del contexto de enseñanza, uno podrá tener más peso que el otro, sin embargo, los y las docentes consideran que estos criterios se entrelazan para tomar las mejores decisiones respecto a un diseño didáctico.

Comodidad con el entorno

El principal criterio propuesto por las personas docentes corresponda a la comodidad con el entorno. Este punto refleja la decisión intencional de cada docente, que pasa por su subjetividad. Dicha comodidad, no debe interpretarse como arbitraria, pues se menciona respecto al adecuado manejo del espacio de acuerdo con la profundización del conocimiento del lugar, se reconoce entre los y las participantes que este criterio puede influir además en la definición de la distancia de los desplazamientos y la duración temporal de las actividades.

“La facilidad o la versatilidad con la que usted se mueve en cada lugar depende del conocimiento que tenga de éste, por eso me parece que es muy básico el conocimiento local. Uno ha leído, a escuchado, pero una cosa es leer y otra es que usted tenga ya conocimiento apropiado [interiorizado]”. (Docente 5)

Una estrategia que aumenta la sensación de comodidad, que además conlleva a disminuir la improvisación, reconocida como limitación por los y las docentes, corresponde a la realización de visitas previas e incluso el desarrollo de ensayos, que preparen la logística o planeamiento del trabajo de campo a realizar.

“[Es un criterio] Si he tenido experiencias previas. La realización de pregras es fundamental para mí, van muy de la mano con el tema de la seguridad, no me voy a

exponer a mí ni voy a exponer a los estudiantes que van a mi cargo en un lugar que yo no conozco, donde no sé a lo que me voy a enfrentar”. (Docente 7)

Distancia y duración

Uno de los criterios importantes, pero considerados flexibles, cuando hay justificación, corresponde a la distancia entre el punto de salida y destino y a la duración de un trabajo de campo. Por ejemplo, se menciona la preferencia del aprovechamiento del entorno cercano a la Universidad, pero se razonan los desplazamientos, de ser necesarios.

“El tema de cercanía [es un criterio], porque si lo que yo necesito mostrar solo está allá en Guanacaste pues iremos hasta Guanacaste, pero si lo que yo quiero mostrar también está cerca, entonces en función de esa cercanía, de la disponibilidad de recursos básicos, de la seguridad, de la disposición y disponibilidad también [respecto a estudiantes y docentes], ¿para qué ir a Guanacaste?”. (Docente 7)

Es importante señalar que es mencionado reiteradamente el considerar la condición socioeconómica del estudiantado, además de las complejidades que puede representar un trabajo de campo en términos académicos. Así, Docente 9 plantea la figura de rentabilidad, en términos de la coherencia que debe guardar el trabajo de campo con la gran complejidad variables entre estas tiempo, dinero, aprendizajes y esfuerzo físico.

“Lo que planteo debe ser rentable. Rentable en que la distancia y los días que dure creo que tienen que ver más con el objetivo de lo que yo quiero lograr”. (Docente 9)

Facilidades y logística

Según las personas docentes, cada criterio se enlaza de alguna manera con los restantes, así la comodidad también se vincula con la disponibilidad de facilidades, que promuevan la seguridad de la experiencia en campo. Entre estas facilidades se plantea contar con espacios seguros para dormir, sanitarios y donde poder alimentarse. A esto se asocia la importancia de conocer personas y organizaciones que faciliten la experiencia, no solo en términos de hospedaje, sino además como facilitadores de aprendizajes.

“Me interesa saber dónde voy a llevar a la gente, qué ideas van a tener, me interesa saber obviamente que las características que yo ando buscando estén presentes en ese sitio, me interesa toda la parte de equipamiento del lugar sea adecuado, me interesan los costos, que sean bajos, me interesa el manejo del tiempo”. (Docente 4)

Junto a esto, respecto a medidas de seguridad, se busca lugares accesibles, donde se disminuya el riesgo de que alguna persona se pueda perder o sufrir algún accidente.

“Mis giras si tiene como ciertos requisitos primero que sea un espacio seguro porque me da miedo que tengan accidentes o que se pierdan (...) que sean lugares cercanos en la medida de lo posible, a mí no me gustan las giras de más de un día, normalmente elijo parques nacionales que me parece que son más seguros (...)”. (Docente 3)

Coherencia con el escenario de aprendizaje

Según las personas docentes, los trabajos de campo se diseñan en coherencia con las características de cada curso o escenario de aprendizaje. Serán fundamentales, por ejemplo, los contenidos del curso y los propósitos de aprendizaje dispuestos en el programa de curso.

La relación que se identifica entre contenidos y trabajo de campo corresponde a encontrar el lugar de visita evidente. Es decir, al llegar a campo, las expresiones de dicho lugar pueden ser rápidamente identificadas y asociadas con contenidos, sin necesidad de profundizaciones o aplicación de técnicas. Por ejemplo, debe facilitar el manejo conceptual, la puesta en práctica de habilidades como la asociación escalar y la lectura de fenómenos sociales y físicos. Así, ese lugar se definirá como significativo, interesante, detonante de curiosidad e inclusive, motivador el aprendizaje; lo que promueve la idea de que el aprendizaje evoca emociones.

“Yo escojo lugares [no un lugar], así me gusta pensar, en lugares, siendo consecuente con la diversidad. Para mí un concepto (...) que establece muchas conectividades y ha marcado particularidades de lugares, es el concepto altitudinal, o sea la diferencia altitudinal de un lugar con respecto a otro dice de todo, condiciona procesos e inclusive la expresividad de ese lugar desde el punto de vista social, hace evidente

esas expresiones, es una condición propia del lugar, evidencia procesos complejos (...)" . (Docente 8)

Promoción de experiencias novedosas

Aunque no es un punto mencionado directamente por todas las personas participantes, se interpreta que hay una coincidencia en que el lugar visitado debe inspirar el aprendizaje, desde la novedad y el conocimiento de diversos procesos o expresiones. Así, se menciona la preferencia, más que criterio, de visitar zonas poco estudiadas, que no sean de visita frecuente en trabajos de campo o que haya poca investigación en general. Por ejemplo, se dice que es importante considerar:

“Que el lugar no esté erosionado por un montón de investigaciones previas, porque la gente está ya tal vez programada, que sabe que tiene que responder o están aburridos de recibir gente o este ya están muy acostumbrados, entonces que sea un lugar sobre el que no se haya investigado excesivamente antes, que haya oportunidad para el descubrimiento” . (Docente 10)

Lógica de elección de un lugar

Ahora bien, se mencionan dos vías que definen la lógica en la elección de un lugar para realizar un trabajo de campo. La primera se asocia a elegir un lugar en función de sus especificidades:

“A mí me gusta pensarlo [sobre la elección] en función del lugar, ya tengo las características, entonces este lugar me va a servir para implementar estos y estos ejercicios, me dejo influenciar por el lugar antes de desarrollarlo (...). El lugar define el tipo de actividad que uno vaya a desarrollar verdad también define el nivel de presión que uno le vaya a poner al estudiante” . (Docente 3)

Por otro lado, puede haber una elección en función, directamente, de las necesidades de un curso (naturaleza, contenidos, técnicas, objetivos, ...).

“Yo me enfoco más en cuál es el objetivo del curso, por ejemplo, si voy a ver ambientes geomorfológicos (...) entonces yo les decía, ahora vamos a ver, vamos a ir al volcán Arenal, vemos algunos deslizamientos de camino en Tilarán, después bajamos y vamos a ver lo costero y vemos el karst en Barra Honda, y vimos así casi que vimos todos los ambientes”. (Docente 5).

6.3. Habilidades y conocimientos asociados

Al consultarle a las personas docentes participantes, si perciben alguna influencia en el desarrollo o fortalecimiento de habilidades reconocidas como geográficas, de acuerdo con el lugar elegido, en general coinciden con que, si, hay una influencia considerable. Pues la elección de un lugar conlleva a la reflexión de qué se encontrará y cómo se relacionará con unos contenidos, objetivos y actividades diseñadas o al menos intencionadas previamente, en torno a un curso específico.

“[Sobre habilidades y conocimientos] las plasmo en los objetivos del curso, digamos lo que quiero lograr en cuanto habilidades y conocimientos, como te digo año a año yo repienso esos objetivos, con base en eso yo pienso en lugares nuevos, que podrían ayudarme a cumplir esos objetivos a través del trabajo en campo”. (Docente 1)

Sin embargo, como punto de quiebre, se menciona que, en algunos casos será más trascendental en la formación de aprendizajes, el planteamiento y la experiencia propiciada por la persona docente, que el lugar que visite.

“[Respecto a un trabajo de campo previo, desarrollado por otro docente] (...) ahí el lugar ni importó, era el conocimiento que él tenía, llegó y transformó el discurso y fue muy enriquecedor (...) entonces puede ser el lugar más vil, decía una señora conocida, que sí está bien fundamentada la explicación, no hay problema, el lugar el lugar puede ser indistinto (...), todo tiene una explicación, entonces al final el lugar es indistinto, por sí mismo, mientras usted haga el esfuerzo de investigar y tratar de entenderlo”. (Docente 5)

Respecto a lo que el lugar representa en el trabajo de campo, se mencionó que puede suponer un espacio de trabajo, con la potencialidad de ofrecer experiencias de aprendizaje, que no solo se enmarcan en el saber de un campo disciplinar, sino además en otras habilidades, reconocidas por los y las docentes participantes como blandas, particularmente asociadas a la comunicación, el profesionalismo y la propiedad respecto a un saber.

“[El lugar] reúne lo que el docente necesita desde su punto de vista, desde su trabajo, para el desarrollo de sus técnicas, para el acercamiento al fundamento teórico-conceptual. Desde esa perspectiva, pues evidentemente, el lugar académicamente es sustantivo y significativo”. (Docente 8)

“El trabajo de campo y la selección del sitio a visitar, debe permitir desarrollo de habilidades para la vida”. (Docente 9)

Las características del lugar, de alguna manera determinan el desarrollo de habilidades, pues tal como se ha mencionado, cada curso posee una naturaleza curricular definida, lo que define unos objetivos de aprendizaje, que pueden ser alcanzados al tener exposición con ciertos procesos o patrones dispuestos en el campo. Así, el lugar es importante, mas no es lo único que define la adquisición o fortalecimiento de habilidades, también será importante el uso de materiales, las actividades y los roles definidos.

“No es lo mismo (...) si los llevo a una zona montañosa o a una zona costera, ahí puede cambiar hasta la manera en que yo puedo implementar los instrumentos en campo, (...) creo que el sitio influye y los instrumentos que incluyamos en el proceso de aprendizaje también influyen (...). El lugar define cual línea me gustaría a mí desarrollarme y desarrollar”. (Docente 3)

Entre las habilidades asociadas al quehacer de académico y profesional de la Geografía, se menciona la capacidad de trasladar a la realidad conceptos propios a las dinámicas del entorno, la percepción ambiental y el razonamiento espacial, principalmente.

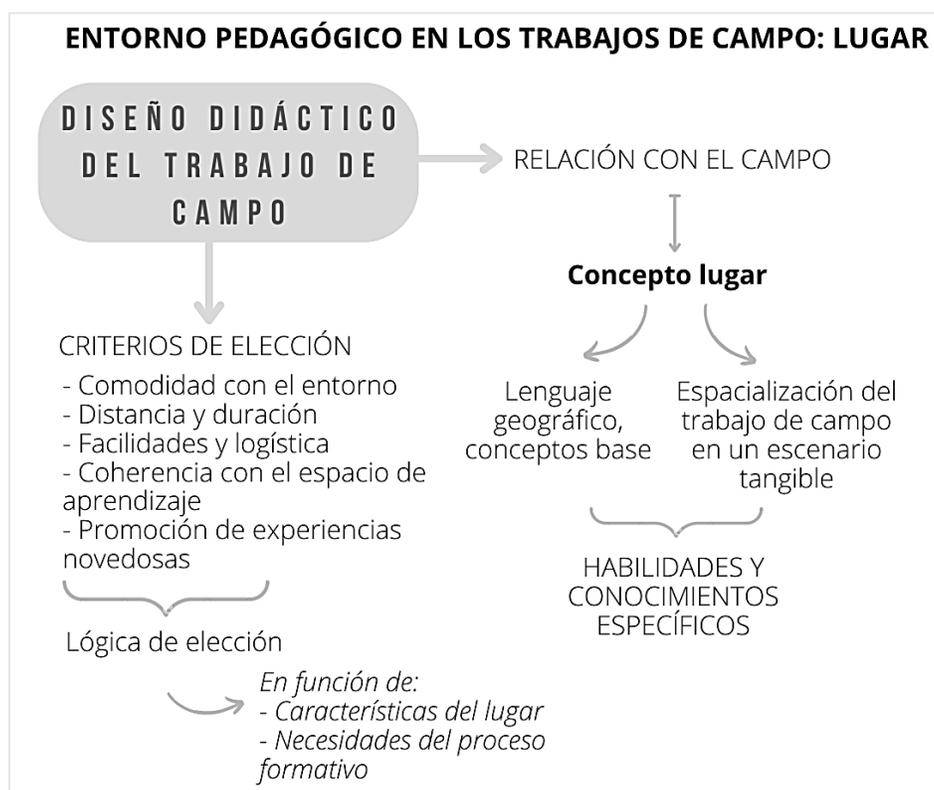
“Habilidades como la observación, conexión y dinamismo, se pueden percibir desde el entorno, de hecho, hay espacios donde uno puede identificar cómo ha cambiado a través del tiempo, porque hay ciertos relictos de lo que era el lugar”. (Docente 2)

“Porque claro si usted va a giras también va ampliando geoalfabetización, entonces va cada vez creando nuevo conocimiento, entiende: dónde están lugares, cómo dimensionar distancias, hacer asociaciones, como, por ejemplo, decir: por eso es que el clima era caliente. Y va sumando todo, eso con cursos muy básicos, con cursos ya más avanzados es diferente, ya uno va en función de ir a obtener cierta información más especializada”. (Docente 5)

6.4. Síntesis capitular

En consecuencia, con el capítulo 6, el diseño didáctico de un trabajo de campo implica la definición de un espacio formativo, que en este caso se conceptualizó como lugar, siguiendo la propuesta del ABL y la propia naturaleza de la Geografía. El concepto lugar, como lo muestra la Figura 11, permite a los y las docentes construir un espacio de trabajo para el desarrollo de habilidades y conocimientos geográficos.

Figura 11. El lugar como entorno pedagógico para los trabajos de campo



7. Análisis y relaciones teóricas

Las construcciones compartidas por los y las docentes, respecto a sus experiencias, percepciones y planteamientos de trabajos de campo en cursos de Geografía, permiten identificar relaciones evidentes con posicionamientos teóricos, en este caso orientados por el Aprendizaje por Descubrimiento (ApD) y el Aprendizaje Basado en el Lugar (ABL), en el contexto de la formación profesional.

El capítulo 4 pretende desarrollar las interpretaciones que dan respuesta a las tres preguntas de investigación formuladas. Se proponen tres apartados generales, que profundizan en: trabajo de campo como escenario de enseñanza, diseño didáctico e intencionalidad docente, y lugar como entorno pedagógico.

7.1. Trabajo de campo, ¿estrategia didáctica inconsciente?

Se presenta la síntesis que permite comprender el trabajo de campo propuesto por los y las docentes de la Escuela de Geografía como una estrategia didáctica, diseñada desde la intuición, pero respetuosa del espíritu pedagógico de este tipo de actos formativos.

Trabajo de campo: una definición desde los y las docentes de Geografía

Como lo evidencia la Figura 12, la definición de trabajo de campo propuesta por los y las docentes de la Escuela de Geografía-UCR, parte de entender al mismo como una propuesta práctica, que puede evidenciar un proceso metodológico, su implementación se considera fundamental en la enseñanza de Geografía, dentro de la formación universitaria. Desde esta definición, se supone al campo como un escenario para la enseñanza y el aprendizaje.

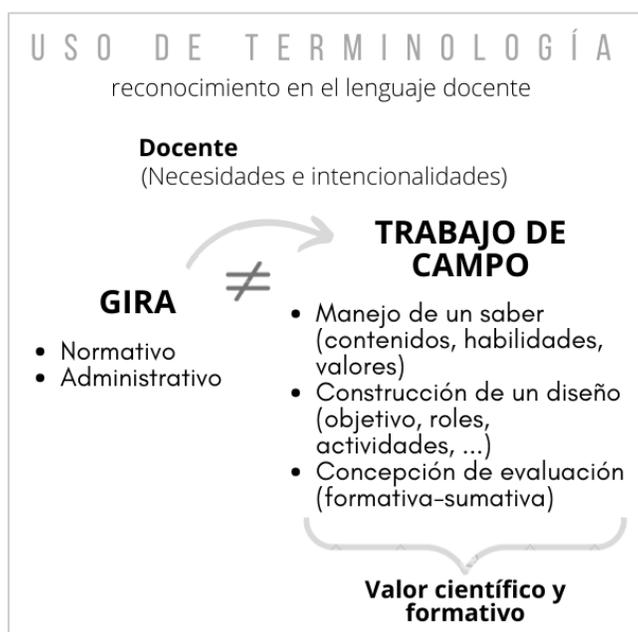
Así, en primera instancia, la construcción de una propuesta de trabajo de campo debe contemplar la coherencia respecto al objeto de estudio de la Geografía, su saber y quehacer, definido por unos contenidos, habilidades y métodos esenciales.

Figura 12. Definición trabajo de campo según las percepciones de los y las docentes de la Escuela de Geografía -UCR



Un punto clave señalado corresponde al uso del lenguaje (Figura 13), según los y las docentes, la concepción trabajo de campo implica evidenciar el valor científico y formativo en esta actividad, la cual evidentemente involucra una gestión administrativa y logística, cuyo nivel de complejidad será definido por las necesidades e intencionalidades de cada docente.

Figura 13. Diferenciación respecto a trabajo de campo y gira



Este valor científico y formativo, está definido en el propósito pedagógico tras la planeación, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo. La Figura 14 resume la idea de propósito planteada por los y las docentes, quienes consideran que el trabajo de campo en la enseñanza de Geografía permite acercar al estudiantado al componente teórico-práctico, correspondiente a la naturaleza de la Geografía, a través de conocimientos, habilidades y valores que pueden ser situados y que orientan la formación profesional como resultado de la apropiación del saber-quehacer propio del área del conocimiento.

Figura 14. Propósito pedagógico del trabajo de campo



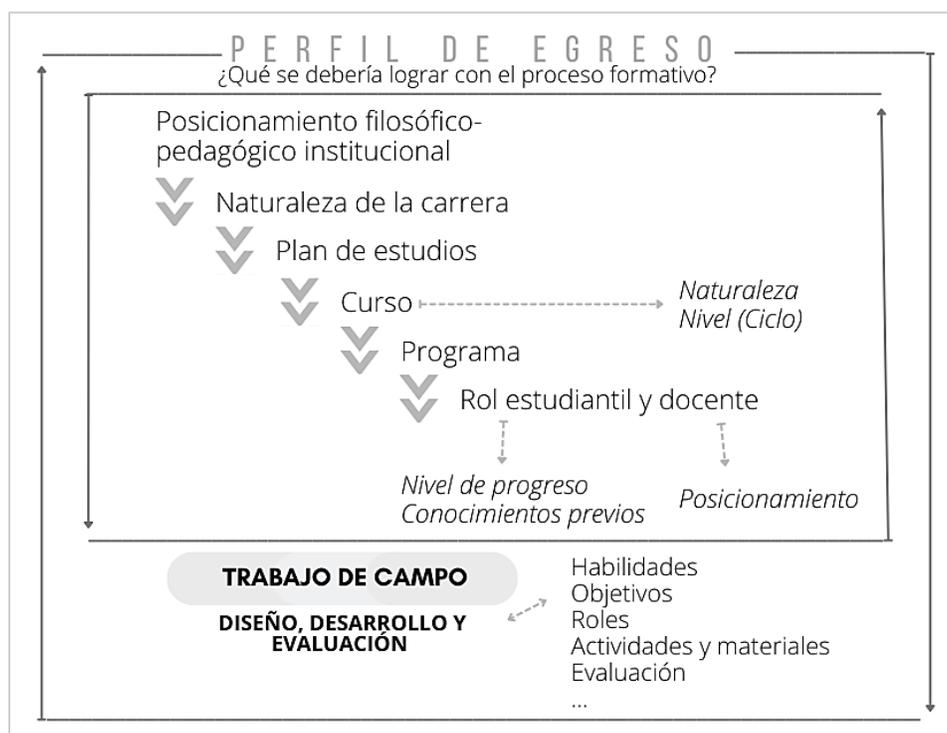
Para las personas participantes, la cercanía con el campo ofrece una oportunidad invaluable pues tanto contenidos como habilidades se vuelven evidentes cuando se plasman en la realidad, de ahí la importancia de situar el proceso formativo, aprovechando las experiencias significativas de docentes y estudiantes construidas o visibles en diferentes lugares.

Cada trabajo de campo que se diseña deberá acercarse no solo al propósito general de la actividad, según su definición, sino que, además se considera que debe ser coherente con un posicionamiento curricular más amplio. Así el trabajo de campo se perfila como un escenario complejo, que recurre a diferentes lineamientos y orientaciones para construir su diseño, permitiendo un desarrollo y evaluación correspondiente a los condicionantes curriculares vinculados.

Se reconocen como condicionantes curriculares (Figura 15), aquellos elementos que permiten modelar el trabajo de campo en función de un campo disciplinar específico. En este

caso, las personas docentes indican que es importante tener claridad en cuanto a las relaciones curriculares implícitas en el diseño de un trabajo de campo.

Figura 15. Elementos curriculares considerados en la planeación de un trabajo de campo



Tomando la propuesta de la Figura 15, las personas participantes reconocen como condicionantes curriculares:

- El posicionamiento filosófico-pedagógico institucional. Que, en el caso de la Universidad de Costa Rica, según el planteamiento del Estatuto Orgánico (Consejo Universitario, 1974), corresponde a una visión humanista de la educación. Este condicionante curricular puede ser entendido como mandato pedagógico institucional.

Según González (2017), este mandato expresa el compromiso que toda institución educativa asume ante su población meta, sea cual sea el nivel, desde el inicial al superior, y se traduce en la formación de un determinado perfil de ser humano definido, explícito y coherente con las ideas inspiradoras que le crearon. A partir de

este, es posible determinar el enfoque pedagógico y sus respectivas estrategias institucionales, curriculares y didácticas.

- Naturaleza de la carrera. Respecto al contexto de enseñanza y aprendizaje, y según las disposiciones del plan de estudios (Comisión de Docencia -EG, 2018):

La Geografía es una ciencia que se aprende mediante procesos de construcción de conocimiento, tanto de manera individual como colectivos, entre las personas y con el ambiente, y en los cuales la memoria tiene un papel importante pues es una habilidad necesaria para dominar conceptos y técnicas básicas, sin que lo anterior signifique que sea un fin en sí misma. En este proceso, la capacidad de comunicar el pensamiento con diferentes palabras, respetando las ideas de los autores y teniendo criterio propio al respecto, es fundamental, por lo que los ejercicios de puesta en práctica de los conceptos también son fundamentales en el aprendizaje de la Geografía. Los procesos mentales más puestos en práctica durante el proceso de formación son la percepción (tanto visual como del resto de los sentidos, multisensorial y extrasensorial, así como con ayuda de instrumentos diversos), el análisis y la síntesis, el pensamiento dialéctico y la curiosidad intelectual geográfica que permiten, a la persona en formación, representar gráficamente lo analizado (representación, abstracción, generalización, especificidad) así como construir modelos.

- Plan de estudios. Es un documento académico, en el que se seleccionan, organizan y ordenan, para fines del proceso enseñanza-aprendizaje, todos los aspectos curriculares de una carrera que se consideran social y culturalmente necesarios. En el Plan de estudios, entre otros elementos, se establece un orden gradual y armónico de cursos con sus respectivas características (sigla, nombre, definición, naturaleza del curso, ciclo, requisitos, correquisitos, horas y créditos) que corresponden a una carrera universitaria conducente a la obtención de un título universitario (Consejo Universitario, 2001).

Es importante señalar que este plan, declara la orientación pedagógica que debe privilegiarse en el proceso formativo en un área particular, siendo consecuente con los marcos referenciales (socio profesional, epistemológico y pedagógico).

En el caso de la carrera en estudio, se define como enfoque pedagógico el constructivismo con aportes del enfoque crítico, por esto, en la propuesta curricular prevalecen cursos y actividades de aprendizaje constructivistas, dando espacio al desarrollo del pensamiento crítico (Comisión de Docencia-EG, 2018).

- Curso: Según el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (Consejo Universitario, 2001), un curso corresponde a una actividad académica en la que participan docentes y estudiantes, orientados por un programa, en el que se establecen características curriculares inherentes como asistencia a clases, evaluaciones, entre otros puntos.

En la propuesta curricular del plan de Bachillerato y Licenciatura en Geografía (Comisión de Docencia-EG, 2018), la malla de cursos se establece considerando cinco tipos de aprendizaje o de saberes: humanistas, básicos, de inmersión, procesos y profundización, cada tipo de saber implica una asociación a conocimientos, habilidades y valores particulares. Además, los cursos poseen una distribución temporal de cinco años y 10 ciclos (temporalidad semestral), en promedio cada ciclo tiene seis (Bachillerato) y cuatro (Licenciatura) cursos, estos pueden ser caracterizados por cargas (definidas por creditaje) y modalidades de trabajo diferentes (teórico, laboratorio, práctico).

- Programa: El Artículo 14, del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (Consejo Universitario, 2001), establece que todo curso que se imparte en la Universidad de Costa Rica debe tener un programa. Este debe incluir la descripción del curso, los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades para cumplir con los objetivos, el cronograma, la bibliografía pertinente, el número de créditos, las horas lectivas, los requisitos y correquisitos, la obligatoriedad de la asistencia a lecciones, según corresponda y de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 bis y las normas de evaluación, las cuales deben estar debidamente desglosadas y con las

ponderaciones de cada aspecto por evaluar. El rubro de nota de concepto no se podrá incluir en las ponderaciones de las normas de evaluación.

Cada curso corresponde, en términos generales, a un área sustancial o de trabajo de la carrera, en este caso asociada al quehacer profesional en Geografía. De este instrumento, es posible interpretar una primera aproximación a la definición de roles, donde el rol estudiantil será influenciado por el nivel de progreso que tenga cada estudiante y los conocimientos previos, estos no solamente asociados a espacios educativos formales sino también no formales, parte de la cotidianidad. Por su parte, se podrán identificar algunas pistas sobre el posicionamiento del rol docente.

Estos condicionantes u orientadores permiten tomar decisiones respecto al diseño y ejecución de un trabajo de campo, que también pasa por el reconocer el papel fundamental de la persona docente y del conocimiento que tenga este sobre dichos condicionantes, especialmente el plan de estudios, que finalmente define un perfil de egreso, es decir el producto esperado del proceso formativo universitario. Cada trabajo de campo debe contemplar qué contenidos, habilidades y valores, son coherentes con los demás orientadores, para poder así dar validez a dicha actividad, este punto es definido como principio de congruencia, en el Artículo 3, inciso e bis, del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (Consejo Universitario, 2001), este implica que:

Los cursos deben guardar congruencia con el Plan de Estudios vigente en relación con sus respectivas características: sigla, nombre, naturaleza del curso, ciclo en que es impartido, requisitos, correquisitos, horas, créditos y descripción.

En este caso, el perfil de egreso de la carrera Bachillerato y Licenciatura en Geografía se construyó contemplando dos dimensiones: la transversal y la cognitiva. En la dimensión transversal, se contemplan tres ámbitos: conocimientos, habilidades y valores. Mientras, en la dimensión cognitiva se contempla cinco tipos de aprendizaje o de saberes, ya mencionados, humanistas, básicos, de inmersión, procesos y profundización (Comisión de Docencia -EG, 2018).

Trabajo de campo: una estrategia didáctica desde la “inconsciencia”

De manera contundente, el análisis de las propuestas, percepciones y experiencias de los y las docentes, coinciden con la definición propuesta del trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía, tal y como se estableció en el cuerpo teórico de esta investigación. Partiendo de las posiciones de los autores propuestos (Bixio, 2000; Fuenmayor y Sánchez, 2017; Atencio et al., 2011; Monteiro y Souza, 2009; Llancavil y González, 2014; Godoy y Sánchez, 2007), los argumentos, que validan este posicionamiento son los siguientes:

- Una estrategia didáctica corresponde al conjunto de acciones que realiza la persona docente con clara y explícita intencionalidad. Para los y las docentes, es claro que el trabajo de campo posee una estructura que es organizada según las necesidades o justificación de realización, esta definición surge de lo que cada docente considera que es necesario y factible para el escenario de aprendizaje con el cual está trabajando, por esto, es una estrategia totalmente intencionada.
- La construcción de una estrategia didáctica es evidencia de un conocimiento pedagógico, consciente o no. La intencionalidad que explica la realización de un trabajo de campo, desde el preguntarse si es necesario hasta como sondear los aprendizajes logrados, corresponde a un acto pedagógico. Sin embargo, la escasa formación en pedagogía que poseen los y las docentes en el contexto universitario, explican el nivel de incidencia que tienen los mismos, pues la recolección de información confirma la construcción pedagógica detrás de un trabajo de campo, desarrollada desde la intuición, que además se reconoce en esta investigación como trascendental en los y las docentes universitarios.
- Está estructurada por una selección deliberada de materiales, técnicas, medios y la definición de la función del estudiantado, lo que evidencia un momento de planificación. Cada docente habla de una identificación de elementos didácticos que definen cómo se desarrollará y evaluará el trabajo de campo, se definen en función de varios criterios, entre estos las condiciones del estudiantado, relaciones curriculares, el lugar a visitar, las necesidades del curso (en términos de

conocimientos, habilidades y valores asociados). Esta identificación, corresponde a la elaboración de un diseño claramente elegido, producto de la reflexión propia de cada docente vincula a la manera en cómo se apropia de sus conocimientos y forma de llevar a la práctica su función docente.

- Su consecución prevé un resultado, concretado en aprendizajes, orientado por una intencionalidad que será propuesta como objetivos o metas, inherentemente, el definir un resultado implica una valoración (evaluación formativa y sumativa) integral de lo realizado. La evaluación es contemplada por los y las docentes como el cierre de la estrategia, pues permite valorar si la experiencia fue positiva o no, y con esto corregir errores para próximos trabajos.

Respecto al propósito del trabajo de campo, es evidente la cercanía a los posicionamientos teóricos que fundamentan este trabajo, pues establece que el trabajo de campo aproxima al estudiantado que se encuentra inmerso en un proceso formativo, al objeto de estudio y quehacer de la Geografía, ya sea desde una posición más científico-metodológica o empírica. Se reconoce como característica esencial, el vínculo con el campo, pues corresponde a una actividad extra-aula irreplicable, donde se tiene interacción directa con los componentes constitutivos de la Geografía, lo social y lo físico o natural, lo cual favorece la construcción de aprendizajes significativos y situados desde una propuesta integradora.

Tras el análisis de las participaciones, es posible decir que es una estrategia adecuada para formación de profesionales en Geografía, pues tiene como principal propósito formar conocimientos, habilidades y valores asociados al campo disciplinar específico, a través del ejercicio de métodos y actividades típicas en la Geografía, propiciando una visión profesional congruente con la naturaleza de la carrera, siendo que valida la combinación del conocimiento popular con los resultados de aplicar técnicas científicas. Recordando que la carrera Geografía, en la Universidad de Costa Rica, se encuentra en el área de las Ciencias Sociales, siendo una carrera en el área que consigue esta combinación integral de conocimientos aplicadas al componente social y al físico.

Finalmente, el trabajo de campo es una estrategia didáctica construida por los y las docentes de Geografía en la Escuela de Geografía, desde la intuición, como valor pedagógico

trascendental en la docencia universitaria, que promueve la formación profesional de aprendizajes coherentes con la naturaleza y el saber de la Geografía. Aun cuando los y las docentes no sienten apropiación de la definición técnica a partir de la cual diseñan, desarrollan y evalúan cada uno de los trabajos de campo bajo su responsabilidad, lo hacen desde cierto nivel de inconsciencia, pero sin violentar la lógica pedagógica inmersa en la formación universitaria.

7.2. Principios del diseño didáctico de un trabajo de campo en Geografía

Teniendo como punto de partida la complejidad en la apropiación consciente del lenguaje educativo, particularmente de la definición de estrategia didáctica, se debe flexibilizar el manejo esperado que tiene cada docente de los componentes que pueden definir el diseño didáctico de un trabajo de campo. En este caso, se contemplaron y validaron como componentes: rol docente, rol estudiantil, evaluación, objetivos y justificación, contenidos curriculares, actividades y materiales.

Principios didácticos aplicados al diseño de un trabajo de campo

El abordaje a las personas participantes se realizó desde el entendimiento que un diseño corresponde a la identificación de componentes estratégicos en la construcción de actos pedagógicos, en este caso un trabajo de campo, propuesto teóricamente como una estrategia didáctica. Estos componentes tienen la necesidad de interactuar para cumplir los objetivos planteados.

En el diseño didáctico propuesto por los y las docentes se identifican tres actores centrales que interactúan según ciertas condiciones o definiciones, estos actores son: el campo, el estudiantado y la persona docente. La interacción de estos tres actores esenciales permite identificar una ruta para el aprendizaje a partir de los componentes definidos, esta ruta estará influida por los condicionantes curriculares que definen el marco de acción de la enseñanza y el aprendizaje asociado a un contexto formativo específico, en este caso, la formación de profesionales en Geografía en una universidad pública de corte humanista.

Para comprender el diseño didáctico propuesto por los y las docentes de la Escuela de Geografía, se recurre a la interpretación de principios de la didáctica presentados por Dueñas, et al. (2018). Seguido se citará el principio y se reflexionará sobre la construcción propuesta desde los componentes del diseño de un trabajo de campo.

- Didáctica como ciencia del diseño: El diseño didáctico genera todo un sistema organizado y estructurado para que el estudiantado desarrolle habilidades y competencias teniendo en cuenta lineamientos curriculares. Se requiere de una autorregulación consciente, por parte del estudiantado y de la persona docente; del primero, que le permita generar sus propios procesos de aprendizaje y del segundo, que reflexione sobre su práctica, la forma cómo se ve en ella y que busque la manera de mejorar su docencia universitaria, no solo centrada en su disciplina, sino también en competencias axiológicas (Dueñas, et al., 2018, p. 15).

Según las propuestas, experiencias y percepciones compartidas por los y las docentes, se identifica una definición progresiva del diseño de un trabajo de campo.

Se señala un peso importante en los contenidos del curso (área temática, modalidad de trabajo -práctico, laboratorio o teórico; vínculo con contenidos de otros cursos -relaciones curriculares) y el conocimiento de las características de la población estudiantil (nivel de progreso en la malla curricular, cantidad de personas, lugar de procedencia, entre otros puntos), pues se consideran como determinantes en la definición de justificación, objetivos, actividades y materiales.

Particularmente, el conocimiento que tenga la persona docente del saber asociado al curso (conocimientos, habilidades y valores) y de la población estudiantil a su cargo, serán botones clave para su autorregulación. Mientras, la propuesta de objetivos y actividades establece la función del estudiantado, quienes, con conocimiento previo del diseño, pueden mantener una autorregulación mucho más adecuada que oriente la construcción de sus aprendizajes.

Así, el tener un diseño didáctico se presenta como la única manera de establecer evidencias de la consciencia que se tiene de un acto formativo, la ausencia de un diseño, habla de una

improvisación que puede resultar en impactos negativos o estancamiento en el proceso de aprendizaje, pues como se mencionó antes, existe un componente de cumplimiento mayor, que corresponde a un perfil de egreso (en el contexto de la educación superior y de una carrera específica).

- La enseñanza como proceso de interacción: La dimensión afectiva y sus variables (motivación, intereses, emociones, el grado de autoestima, valores personales de los estudiantes) resultan ampliamente significativas para entender el éxito del estudiantado en los procesos de aprendizaje y generan una función comunicativa en la que intervienen tres elementos esenciales: estudiante, profesor y medio didáctico (triángulo didáctico). Los aspectos afectivos influyen en la construcción del conocimiento, por parte de los estudiantes, así, es la persona docente la facilitadora del camino, al tender un puente comunicativo a través del medio didáctico, caracterizado por una negociación establecida entre docente y estudiante, llamado contrato didáctico (Dueñas, et al., 2018, p. 20-21).

El trabajo de campo, según los y las docentes, permite validar la dimensión humana, tanto de estudiantes como de docentes, pues la convivencia con el campo pasa por la interacción directa entre estudiantes, con comunidades y con la persona docente, desde una posición más cercana, flexible e incluso reflexiva.

La definición del rol estudiantil supone un o una estudiante que siente motivación e interés por lo que se aprenderá, esto se logrará a través del planteamiento del trabajo de campo, del diseño de la experiencia, según las actividades y lugar propuesto, desde esta posición, en el estudiantado se promueve una construcción intuitiva de aprendizajes. Este planteamiento estará impregnado por las intenciones de cada docente, estas como el producto de la combinación de dimensiones (profesional, laboral y personal) del ejercicio docente, pues se reconoce el rol docente como parte de un proceso formativo que es humanizado.

En los escenarios de aula hay una relación comunicativa importante, pues aun cuando la persona docente se dirige directamente (comunicación verbal) al estudiantado, la respuesta de este, usualmente de manera indirecta (comunicación no verbal), dará pistas sobre el

proceder, marcará el camino a seguir. En campo, como escenario extra-aula, pero del mismo modo, escenario de enseñanza, la comunicación es un elemento clave, pues la interacción entre los actores (estudiantes, docente, personas externas) definirá los hallazgos, contruidos a partir de la realización de preguntas, del construir descripciones, el mencionar puntos que parecen nuevos o que despiertan la curiosidad, el compartir interpretaciones del espacio entre compañeros y compañeras, entre otros.

De acuerdo con la concepción de la evaluación propuesta por las personas docentes, el criterio fundamental es lograr comunicar los aprendizajes, pues a partir de esto se evidencia la comprensión y la recolección de información. La estructura de comunicación de estos aprendizajes será orientada por el o la docente a cargo.

A partir de este principio, se evidencia la interacción del triángulo didáctico, donde el medio didáctico se interpreta como el campo, propuesto por los y las docentes como escenario para la enseñanza en el cual se movilizan las intenciones, conocimientos, valores y habilidades tanto de docentes como de estudiantes. Por su parte, el diseño didáctico propuesto y flexibilizado mientras se desarrolla el trabajo de campo, corresponde a ese contrato didáctico, pues finalmente, cada uno de los actores que interactúan teniendo como base un lineamiento que da pauta sobre lo que se quiere conseguir con esa experiencia y cómo debería ser desarrollada la misma.

- Transposición didáctica: Una pregunta común en el proceso formativo es ¿cómo llevar al aula el conocimiento científico o erudito y conectarlo con el conocimiento que tiene el estudiantado? Para responder, la persona docente tiene la tarea de seleccionar, sintetizar y transformar el conocimiento científico o de expertos, desde lo complejo y abstracto, hasta llegar a aquello que es simple y, en algunos casos, concreto, para mejorar su comprensión en el estudiantado. Esta transformación del conocimiento se conoce como transposición didáctica, corresponde al proceso de transformación de un conocimiento desde que es objeto de saber, pasando a objeto por enseñar hasta llegar a un objeto de enseñanza (Dueñas, et al., 2018, p. 20-21).

Las experiencias diseñadas por los y las docentes, tienen la particularidad de definirse por la confluencia de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, entendiendo que la naturaleza de la carrera y del saber que define a la Geografía se caracteriza justo por las mismas condiciones, que de alguna manera, hacen los límites difusos; así para la Geografía, el saber teórico y el práctico se mantienen estrechamente alineados, pues en su confluencia explican las relaciones que se establecen entre las personas y los recursos y que tienen lugar en el espacio geográfico.

Por otra parte, la pregunta propuesta por Dueñas, et al. (2018), sobre ¿cómo llevar al aula el conocimiento científico o erudito y conectarlo con el conocimiento que tiene el estudiantado?, es pregunta frecuente entre los y las docentes que participaron del estudio, siendo evidencia de un proceso reflexivo y de innovación docente constante. El cuestionarse la necesidad de realizar un trabajo de campo, de plantearse objetivos y de definir estrategias de mediación-evaluación para los diferentes contenidos curriculares, describe el mecanismo utilizado por los y las docentes para dar respuesta a este cuestionamiento.

La evaluación, sumativa y formativa, será el recurso que evidencie que el principio de transposición se logra, en alguna medida. Las actividades de evaluación favorecen la visibilización del cumplimiento de objetivos de aprendizaje, pues a partir de la definición previa de criterios, es posible rastrear fortalezas y debilidades en el diseño y ejecución de un trabajo de campo, como actividad académica. En este caso, los y las docentes favorecen la evaluación de productos sobre la evaluación del proceso, lo que se relaciona con una debilidad en el conocimiento técnico, particularmente en el uso del lenguaje, de los y las docentes que compartieron sus experiencias.

Congruencia entre el diseño didáctico propuesto y la base teórica (ApD-ABL)

La Tabla 7 permite identificar de manera contundente las evidencias que indican la congruencia que se halló respecto a los componentes del diseño de un trabajo de campo, manteniendo como base de contrastes la propuesta del ApD y el ABL.

Como punto de partida se realza que el trabajo de campo, como pilar didáctico, permite el acercamiento con el objeto de estudio de la Geografía, propiciando la formación contextualizada del saber geográfico, en asociación con contenidos curriculares específicos.

Así, se reconoce el trabajo de campo como una estrategia didáctica adecuada para la enseñanza y el aprendizaje de Geografía a nivel universitario. Esta estrategia promueve procesos formativos de corte constructivista, aprovecha la relación e interacción directa con el espacio geográfico y promueve roles activos, que favorecen a emocionalidad necesaria para el aprendizaje.

Se propone como concepción curricular base, los enfoques y actividades de aprendizaje dialógicas, flexible y en espiral. Esta última, interpretada de los aportes de las personas docentes, en tanto no se supone un estudiantado con conocimiento nulo, más bien la construcción de diseños didácticos para trabajos de campo se ve influida por conocimientos previos, experiencias de vida y concepciones propias del estudiantado.

Tabla 7. *Contraste de posicionamientos respecto al diseño didáctico de un trabajo de campo según sus componentes*

Componente del diseño didáctico	ApD	ABL	Propuesta docente
Posicionamiento pedagógico	Constructivista		
Principio didáctico	El interés puede ser creado y estimulado, a través del descubrimiento.	Reivindicar la experiencia del ser humano en conexión con los demás y con el mundo natural.	Acercamiento con el objeto de estudio de la Geografía, promueve la formación contextualizada del saber geográfico, en asociación con contenidos curriculares.
Concepción curricular	Dialógica, flexible y en espiral.		
Relación con lo contextual	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculo estrecho, es donde se trasladan los contenidos curriculares. - Organización en representaciones: enactiva, icónica, simbólica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centros educativos y el campo como laboratorio. - Vínculo comunitario. Cada <i>lugar</i> (concepto clave) permite experiencias distintas, en tanto tiene atributos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Campo como escenario para la enseñanza y el aprendizaje. - Apropiación del saber-quehacer.

Rol docente	Acompañante y colaborador del proceso de aprendizaje, ejerciendo una labor de guía y orientación interviniendo lo menos posible. Puede ser: reclutador, simplificador, focalizador, resaltador, modelizador.	Guía experimentada, co-aprendiz y agente de recursos comunitarios y posibilidades de aprendizaje. Su experiencia no radica tanto en su conocimiento almacenado, aunque es importante, como en su capacidad para ayudar al estudiantado a adquirir habilidades y disposiciones de aprendices eficaces.	Durante la fase de planeamiento e inclusive en la fase de evaluación, que se caracteriza por ser directivo. En la fase de desarrollo, el rol es más flexible, de acompañamiento y orientación, pues se espera que el estudiantado tome un rol protagónico y donde los actores locales sean relevantes.
Rol estudiantil	Centro del proceso de enseñanza, se apropia del conocimiento e interacciona con los demás actores en el proceso formativo.	Central, se enfrenta a nuevas situaciones de aprendizaje diseñadas intencionalmente para lograr descubrir cómo abordarlas. Creador, más que consumidor de conocimiento.	Activo, que se caracterice por ser proactivo, que se cuestione, que haga relaciones entre lo visto en clase y la realidad abordada, cuya mirada sea sensible a lo que se presenta en campo, pero también a las relaciones entre el grupo (estudiantes, docentes, actores locales).
Evaluación de la experiencia	Énfasis en la valoración formativa.		La evaluación de productos es la principal manera de evidenciar el cumplimiento de logros durante el proceso formativo. De manera indirecta, la evaluación formativa es principalmente realizada in situ, como comprobación de una interacción auténtica con el campo.

Objetivos y justificación	Despertar la curiosidad, el razonamiento inductivo (habilidades de indagación), la intuición en el estudiantado.	Aprovechar la conexión entre las personas y el medio para el desarrollo de aprendizajes significativos en los procesos formativos.	De identificación obligatoria, definen la totalidad del diseño del trabajo de campo y deben ser congruentes con los referentes curriculares.
Abordaje de contenidos curriculares (declarativos, procedimentales y actitudinales)	Promoción del: <ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento lógico. - Pensamiento narrativo. 	Adecuado a las características únicas de lugares particulares.	Límites entre contenidos curriculares complejos, de acuerdo con la naturaleza de la Geografía (teórica-práctica) se pretende una integración entre estos, a partir de la promoción del: <ul style="list-style-type: none"> - Manejo teórico conceptual aplicado. - Explicación previa y realización de actividades por imitación. - Asociación a valores transversales en el plan de estudios: compromiso y conciencia socioambiental, servicio social, liderazgo, pensamiento crítico y rigor académico.
Actividades o prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Intuición. - Experimentación. - Análisis. - Comprensión. - Investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en comunidad. - Vínculo local. - Problematización. - Toma de decisiones. - Alfabetización ecológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias de convivencia. - Comunicación de hallazgos.
Materiales	Todo recurso o instrumento que pueda facilitar las actividades o prácticas propuestas.		

Intencionalidades de los y las docentes

La Geografía, como saber y profesión, responde al compromiso con el medio y las personas, por ende, los y las docentes que ejercen como responsables de procesos formativos en Geografía deben planificar y desarrollar espacios de aprendizaje que, a través de la práctica docente, promuevan la adquisición y fortalecimiento de competencias geográficas, como el pensamiento geográfico, la aprehensión territorial y la orientación espacial.

La Educación Geográfica promueve el desarrollo del pensamiento y el razonamiento espacial, para que tanto estudiantes como docentes logren construir espacios de crítica y reflexión de la realidad por medio de métodos reconocidos como geográficos, como la espacialización. Esta área de la Geografía establece la necesidad de trabajar en la adquisición y promoción de lineamientos para la enseñanza y el aprendizaje, donde el trabajo de campo toma un papel protagónico, pues favorece el convertir los saberes en experiencias significativas.

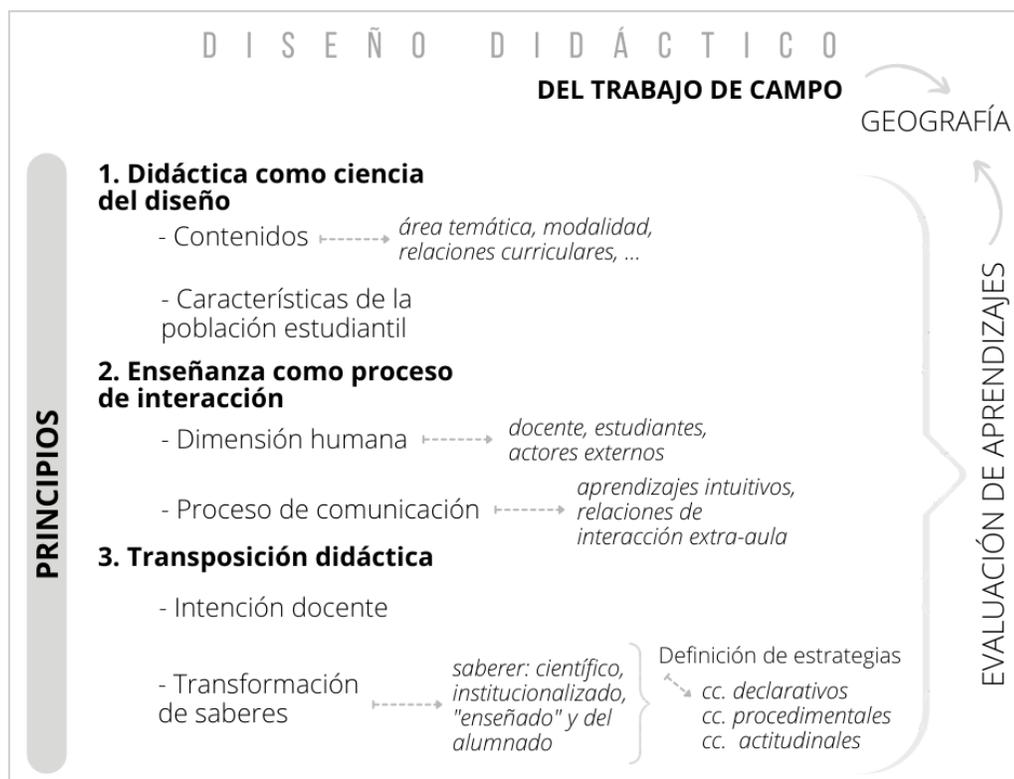
Las propuestas, percepciones y experiencias de los y las docentes participantes muestran contundentemente la importancia de construir diseños de trabajo de campo adecuados, lo que contribuye con la posición de la Educación Geográfica, pero principalmente con el proceso formativo en Geografía, pues se respetan esas condiciones que definen a dicho campo del conocimiento.

Estos diseños contemplan un valor progresivo en la construcción de los aprendizajes del estudiantado, pues se consideran como fundamentales las relaciones curriculares que definen los conocimientos esperados que potencialmente puede tener el estudiantado. Además, son evidencia crucial para indagar sobre: la autoconcepción de cada docente (respecto a su propia práctica y necesidades de innovación), las elecciones propuestas (lugar, materiales, actividades, ...) y la concepción de aprendizaje.

La Figura 16 muestra una síntesis respecto al diseño de trabajos de campo en Geografía. Se interpreta de los principios propuestos por Dueñas, et al. (2018), que las decisiones didácticas, en el marco de un proceso formativo, no son mecánicas, rígidas u totalmente

objetivas, pues a pesar de que se pueda tener un contrato didáctico claro, existe un componente humano en el triángulo didáctico, definido por estudiantes y docentes, que dinamiza esta relación. El trabajar con seres humanos, implica reconocer subjetividades, incorporar esquemas flexibles y validar emociones, intenciones y experiencias como parte de la construcción de aprendizajes, mediado por una propuesta de enseñanza.

Figura 16. Principios didácticos para el diseño de trabajos de campo en Geografía



Los trabajos de campo corresponden a estrategias didácticas que reflejan la puesta en práctica de los principios didácticos, en el diseño de trabajo definido por componentes (objetivos, justificación, roles, actividades, materiales y evaluación). Desde la propuesta de los y las docentes, estos diseños son producto de la interiorización de una práctica que es corregida con el tiempo, conforme se acumulan más experiencias, esta característica de reflexión y evaluación continua de las decisiones didácticas es propia de la pedagogía.

7.3. Lugar como entorno pedagógico

El estudio pretende centrarse en cuales son los criterios que permiten la selección de un lugar, como entorno pedagógico, para el diseño de un trabajo de campo, propuesto desde las percepciones y experiencias de los y las docentes de la Escuela de Geografía. Sin embargo, el ABL, plantea la necesidad de identificar los atributos específicos al concepto lugar, de este modo este punto corresponde a un hallazgo importante, junto a los criterios y habilidades-conocimientos asociados.

Concepto lugar en Geografía, asociaciones con el ABL

En la construcción de una definición para el trabajo de campo se mencionó que, los y las docentes interpretan el campo como el escenario en el que se desarrolla el acto de enseñanza y sobre el cual se diseña la experiencia de trabajo.

Ahora bien, la Geografía, al igual que cualquier otra área de conocimiento, posee un lenguaje técnico, particularmente asociado al espacio, para este trabajo se logró hallar un posicionamiento teórico que permitiera vincular esta característica de la Geografía con el aprendizaje como resultado de la práctica docente, definida desde la enseñanza y parte del proceso formativo.

Tanto el ApD como el ABL, posiciones teóricas base, contemplan la validez del contextualizar los actos pedagógicos, pues se reconoce el medio, con sus características propias, como escenario para la enseñanza y construcción de un aprendizaje específico. Las experiencias diseñadas, deben interpretar un rol estudiantil y docente activo, donde ambos son protagonistas de diversas maneras y momentos. Al estudiantado se le otorga una posición de autonomía importante, pero siempre guiada; así, las estrategias fundamentadas en estos aportes teóricos deben ser inspiradores, convocar a la curiosidad y la motivación.

La propuesta del ABL, el medio o contexto será visibilizado a través del concepto lugar, que además es uno de los términos que forma parte del vocabulario geográfico base como categoría a partir de la cual se aborda la dimensión espacial de la sociedad. Uno de los puntos

de partida teóricos, corresponde a señalar que el ABL le permite al ApD profundizar en la especificidad del contexto, desde la figura del lugar, definido aquí como entorno pedagógico.

La conceptualización de lugar es estratégica para el entendimiento de las posiciones pedagógicas frente los trabajos de campo. Se mencionó en el apartado teórico que la construcción didáctica desde el lugar, debe ser integradora, empática, respetuosa y consecuente con la amplia gama situaciones e interacciones que se expresan en los lugares, como parte de la experimentación del espacio geográfico (Williams, 2010; Ontong y Le Grange, 2016; Preston, 2015; Gruenewald, 2008).

Para los y las docentes, el lugar, respecto a los trabajos de campo en la academia, posee dos funciones, la primera ser escenario para una enseñanza contextualizada, y la segunda, formativa, de acuerdo con una concepción propia del saber geográfico, aun cuando se reconoce una debilidad en la discusión respecto al uso común y cotidiano del término.

Desde la conceptualización de lugar, construida a partir del conocimiento compartido por las personas participantes, corresponde a: sitio en el espacio geográfico que cuenta con características específicas de que le definen y que son de naturaleza material (elementos bióticos y abióticos) e inmaterial (cultura, política, economía, vida en comunidad, vivencias, percepciones y construcciones sociales en general asociadas a la convivencia con el medio y los recursos).

La Tabla 8, evidencia el contraste que la propuesta del ABL y los y las docentes tienen respecto a las especificidades de la concepción de lugar, no se contemplan puntos de desacuerdo pues no se identifican entre ambas propuestas.

Tabla 8. *Concepción de lugar propuesta por el ABL y docentes de la Escuela de Geografía*

Puntos en común	
Propuesta ABL	Construcción docente
Su estudio puede contemplar una lectura desde tres ópticas: materialidad ambiental, percepción o construcción social y, afecto o vínculo social. En cuanto a relaciones conceptuales, es posible trabajar desde área, localidad y sentido de lugar (Ontong y Le Grange, 2016).	Unidad explicada desde la confluencia entre lo físico (material) y social (inmaterial).
Su concepción no se limita a la definición de un objeto de estudio, sino que corresponde a un medio de análisis (Preston, 2015).	Representa un escenario para la enseñanza de Geografía, pues favorece experiencias integradoras de conocimientos y habilidades.
Son espacios de significados y por ende con identidad, más que delimitaciones geométricas o un juego escalar (Ontong y Le Grange, 2016).	Reconoce el valor histórico a partir de la memoria histórica y el arraigo, construido desde la subjetividad espacial.
Puede ser un espacio no delimitado territorialmente (pero abierto y poroso), sin tiene identidades únicas (pero siempre hay múltiples e incluso no resueltas), no es estático (sino dinámico, siempre cambiante) (Preston, 2015).	Corresponde a una escala de trabajo difusa, local y cotidiana, así las generalidades tienen poca incidencia en los estudios del lugar.
El concepto de lugar desarrolla la curiosidad y asombro por la diversidad, así se da pie a poder analizar los lugares en función de sus características, para otorgar significados y visibilizar el cambio (Preston, 2015).	Unidad que puede motivar aprendizajes, como si pudiera contar una historia a través de sus expresiones, que son construidas por interacciones físicas y humanas.
Debe entenderse desde la flexibilidad, para esto se introducen cinco dimensiones del lugar para poder dar desarrollo al ABL: perceptual, sociológica, ideológica, política y ecológica (Ontong y Le Grange, 2016).	Fundamental para el diseño, desarrollo y evaluación del trabajo de campo, pues permite flexibilizar los estudios y prácticas en Geografía, considerando su naturaleza y áreas de estudio.

Criterios de selección como evidencia de intencionalidades

Una pregunta fundamental para el quehacer de la Geografía es dónde, no solo es la raíz del saber geográfico, sino además define los métodos de trabajo de los y las profesionales en el área. Los componentes del diseño didáctico de los trabajos de campo, tal cual como fueron definidos por los y las docentes participantes, tratan de preguntarse y ajustarse por ese dónde, tratando de identificar cuál es el mejor lugar para desarrollar un trabajo de campo, que permita responder a unos objetivos de trabajo, definidos a partir de contenidos específicos, unas metodologías evidentes en las estrategias, actividades y materiales requeridos y especialmente, una evaluación de aprendizajes esperados.

Si bien, las ideas compartidas, reflejan dos posiciones, donde el lugar puede ser definido a partir de las necesidades o bien, un lugar puede definir el diseño (esto en el menor de los casos, pero es posible). Ambas posiciones, respetuosas de unos lineamientos y relaciones curriculares preestablecidas (gestión de la carrera, institución educativa, influencias contextuales, entre otras).

El ABL, ha encontrado en el lugar la mayor cantidad de respuestas respecto a los diseños didácticos, otorgando una contextualización tangible al proceso formativo; que en el caso de Geografía es fundamental, pues su objeto de estudio concreto es el espacio geográfico.

Al lugar, como entorno pedagógico, le corresponde una selección, que se ajuste a un diseño didáctico para un trabajo de campo. Los criterios propuestos por los y las docentes se aglomeran en: comodidad con el entorno (intencionalidad docente, familiaridad y conocimiento), distancia y duración (valoración en tiempos de desplazamiento y significatividad de la experiencia), facilidades y logística (condiciones del espacio y criterios de seguridad), coherencia con el escenario de aprendizaje (características del curso y la población estudiantil, objetivos de aprendizaje, pretensiones del plan de estudios, ...), promoción de experiencias novedosas (expresiones evidentes, motivación e inspiración para el aprendizaje, lugar poco visitado-investigado).

Estos criterios propuestos por los y las docentes, responden o se asocian a las posibilidades de formación de habilidades y conocimientos, que finalmente, estructuran el aprendizaje vinculado a un perfil de egreso en los procesos formativos universitarios. La reflexión que implica la construcción de un diseño de trabajo de campo intencionado pasa por proyectar todo aquello que potencialmente se puede obtener de la experiencia, en referencia a contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales), objetivos y actividades.

Un punto importante coincidente entre las participaciones tiene que ver con que los trabajos de campo necesitan ser flexibles, en tanto el propio campo es dinámico. Es decir, aun cuando se tenga un diseño didáctico claro, en su ejecución la persona docente podrá hacer cambios, en función de eventualidades que ocurran o necesidades emergentes identificadas por el estudiantado, el o la docente y del propio proceso formativo.

Lo anterior conlleva a pensar en que puede haber una formación de habilidades y conocimientos no planificada, e inclusive imperceptible en el momento. Lo cual coincide con el planteamiento del ApD, cuyo propósito corresponde a despertar la curiosidad, el razonamiento inductivo (habilidades de indagación) y la intuición en el estudiantado, a través de una concepción curricular dialógica, flexible y en espiral.

El ABL, promueve habilidades como la lectura territorial, el análisis espacial y la sensibilización ambiental, promovidas por el papel trascendental del campo en la construcción de aprendizajes significativos, a partir de estrategias adecuadamente intencionadas. Esta posición del aprendizaje, al igual que en el ApD, destaca la curiosidad, el interés y la participación del estudiantado, quien puede aprovechar la inmediatez y familiaridad con la que construyen sus modos de vida y percepciones del espacio.

Del mismo modo, los y las docentes, priorizan entre las habilidades asociadas al quehacer de académico y profesional de la Geografía y fortalecidas en los trabajos de campo, la capacidad de trasladar a la realidad conceptos propios a las dinámicas del entorno, la percepción ambiental y el razonamiento espacial.

8. Conclusiones y recomendaciones

El desarrollo de esta investigación, al igual que cualquier otra, posee un recorrido de toma de decisiones teóricas, metodológicas y de análisis, que procuran cumplir un propósito de trabajo; el cual contempló el analizar las construcciones elaboradas por los y las docentes respecto al trabajo de campo como una estrategia en la enseñanza universitaria de Geografía, cuyo contexto es la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica.

El Capítulo 8, establece, de manera sintética, la presentación de las principales consideraciones elaboradas tras la investigación. En principio se puntualizan los aportes identificados respecto a la estructura propuesta de investigación; posteriormente se elabora una respuesta para la problematización de la investigación. Para finalizar son señalados varios puntos como tareas pendientes, las cuales se interpretan como oportunidades de investigación en el futuro, producto de los hallazgos y las conclusiones aquí presentadas.

8.1. Respecto a las decisiones de investigación

Aportes a la docencia universitaria como área de especialización e investigación

Este trabajo final de graduación pretende ser un aporte significativo a la docencia universitaria, en el marco del programa de maestría en Educación, en tanto promueve habilidades investigativas y contribuciones teóricas y empíricas asociadas a la pedagogía universitaria. El desarrollar un proceso investigativo como este, favorece la reflexión de la práctica docente a través del análisis crítico y de las relaciones con diversos posicionamientos teóricos que nutren el campo pedagógico.

Se buscó problematizar el trabajo de campo como una práctica común a los y las docentes de Geografía, para profundizar en el conocimiento pedagógico que estas personas poseen. Justamente en este punto reside el principal aporte al campo disciplinar, pues en la docencia universitaria uno de los principales rasgos corresponde a ser desarrollada por personas

profesionales en un campo específico más no en pedagogía, sin embargo con la investigación se logró evidenciar que el conocimiento pedagógico en los y las docentes de Geografía se encuentra tácito, es decir no se expresa en términos técnicos pero de manera empírica está presente y determina las decisiones didácticas e intencionalidades de cada docente.

Además, con las interpretaciones elaboradas se hace explícita la influencia que puede tener el contexto en la construcción de aprendizajes, desde la definición de estrategias y diseños didácticos para la enseñanza, en este caso, de Geografía.

Parte de los hallazgos corresponden a como las personas involucradas en el trabajo también son parte de un proceso de transformación, al cuestionarse su propia práctica en un escenario de confianza y poco común a su ejercicio. Entendiendo que la docencia universitaria corresponde a tomar decisiones que atienden a necesidades específicas, donde pocas veces se cuenta con una pausa para hacer introspección y compartir tanto fortalezas como inseguridades en la propia práctica.

Se rescata la figura de la persona docente, como clave del complejo proceso formativo de profesionales. Poniendo énfasis en las intencionalidades que marcan el quehacer docente, las cuales son producto de la interacción de tres dimensiones: profesional, laboral y personas, estas a su vez, influenciadas por un contexto (institucional, nacional, regional, ...) y especialidad específica (en este caso Geografía). Finalmente, estas intencionalidades serán las que molden los diseños de estrategias didácticas como el trabajo de campo.

Así, este trabajo constituye una herramienta para acercarse a valorar la docencia como un proceso social y susceptible de transformación y mejoramiento, tal cual como lo propone el programa de estudios de la maestría Académica en Educación con énfasis en Docencia Universitaria. Además, se debe comprender que, aunque la investigación se contextualiza en el campo formativo de la Geografía, trasciende al ejercicio de la docencia universitaria, lo que ofrece una oportunidad de investigación y replicabilidad en otros espacios de formación.

Seguimiento al mandato de investigación de Educación Geográfica

Como eje que especifica el énfasis en docencia universitaria, este trabajo estableció la Educación Geográfica, siendo el área de la Geografía que se ocupa de profundizar en el abordaje pedagógico, particularmente bajo la preocupación de desarrollar mejores aproximaciones y herramientas que promuevan la adquisición de conocimientos, habilidades y valores afines al campo disciplinar y profesional de la Geografía.

Para la Educación Geográfica el desarrollo de investigación sobre temáticas asociadas al enseñar y aprender Geografía resulta clave, pues contribuye de forma especial a la formulación y asociación con teorías generales que orientan el proceso formativo. Bajo este marco, la investigación puede fomentar conductas adecuadas en educación geográfica, tales como la formulación y evaluación de métodos de enseñanza (IGU-CGE, 2015).

La investigación corresponde a una contribución al trabajo internacional en Educación Geográfica, en tanto favorece la evaluación y reflexión de docentes en Geografía, para quienes prácticas, como el trabajo de campo, se establecen como fundamentales, pues permiten desarrollar habilidades y conocimientos que favorecen el pensamiento y razonamiento espacial, desde una experiencia de discusión contextual.

Se construye una evidencia para la comprensión del proceso formativo en Geografía, donde confluyen prácticas de enseñanza y modalidades de aprendizaje (aun cuando no se concibe como el centro de este trabajo) afines al objeto de estudio y naturaleza de la Geografía. Se profundiza en cómo profesionales en Geografía, asumen la docencia desde una estrategia particular, el trabajo de campo, desde la cual se pone en valor la conjugación de la variable espacial, desde la triada campo-contexto-lugar.

Alcances del estudio fenomenológico

Las decisiones metodológicas permitieron alcanzar el propósito de investigación, el cual centró su atención en lo que los y las docentes de la Escuela de Geografía tenían que decir respecto a sus propuestas, percepciones y experiencias asociadas al trabajo de campo.

La elección de instrumentos permitió la visibilización de la voz de cada docente, sin dejar de hacer evidente como las construcciones compartidas refuerzan las decisiones y seguridad en la práctica docente. Esta misma característica permitió la incorporación de subcategorías emergentes, las cuales surgen de la misma información compartida por los y las docentes.

La recopilación de información en la investigación permitió visibilizar la toma de decisiones y las ideas que construyen los y las docentes sobre qué y cómo enseñan, es decir rescatar significados individuales a partir de la percepción y experiencia.

Por su parte, el análisis fenomenológico hermenéutico favoreció la profundización en las diversas concepciones asociadas al trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza universitaria de Geografía, realizando la esencia, o puesta en común, de este para poder encontrar un significado construido desde la identidad de un escenario formativo específico, la Escuela de Geografía.

El diseño metodológico cualitativo fue cuidadoso con disminuir los sesgos, a partir de la detallada descripción de experiencias de vida, siendo hechos no cuantificables y que reflejan la complejidad de la vida humana. Este tipo de enfoques, promueven construir explicaciones asociadas a la naturaleza o esencia de los fenómenos o hechos estudiados, alejados de las generalizaciones, pero hallando puntos en común entre las especificidades que se refieren a cuál es la estructura didáctica del trabajo de campo como estrategia en la enseñanza universitaria de Geografía que emerge de la comunidad docente.

Trabajar con un grupo de docentes, con representación de las diferentes áreas temáticas, favoreció recopilar una diversidad de impresiones sobre la concepción, diseño y entorno pedagógico a partir del cual se desarrollan los trabajos de campo para enseñar Geografía en la Escuela de Geografía -UCR, teniendo en cuenta las variaciones que puede implicar dar énfasis a un área respecto a las demás, pues cada una de estas se caracteriza por el predominio de técnicas, métodos y posicionamientos respecto al abordaje de un mismo objeto de estudio, el espacio geográfico y las relaciones que en este y con este se construyen.

Consideraciones éticas y reflexividad

Si bien la investigación contó con la exención de aprobación por parte del CEC, el diseño procuró respetar los principales principios éticos de investigación. Especialmente se destaca la figura del consentimiento informado y el respeto de anonimato (uso de seudónimos), pues se considera que ambos puntos aportaron a construir un espacio de confianza y de fluidez en la recolección de la información.

Junto a esto, fue fundamental que todas las personas participantes tuvieran un conocimiento previo y basto de la propuesta de trabajo, pues la comprensión de qué se esperaba hallar favoreció que los y las docentes expusieran sin reservas (percibidas) sus propuestas, percepciones y experiencias, evitando perder la continuidad en la conversación, tanto en las entrevistas como en el grupo focal.

Por otro lado, la separación de la experiencia de la investigadora permitió crear un espacio de investigación sin intervención de juicios o inferencias, en la medida de lo posible. Esto a través de estrategias de reflexividad, como la elaboración de una bitácora detallada donde no solo se anotaron eventualidades del proceso de recolección sino, además, las impresiones personales que podrían sesgar la investigación. En el entendido de que en una investigación de tipo cualitativo la persona investigadora representa un instrumento de recolección de información por sí misma.

Puntos teóricos de encuentro: ApD y ABL

El contraste entre los hallazgos y la propuesta teórica del ApD y el ABL permitió identificar que hay una coincidencia entre las principales concepciones asociadas al trabajo de campo que tienen los y las docentes y los puntos en común entre el ApD y ABL. Así se identifica que:

- El ApD establece una orientación de las estrategias didácticas que deben priorizar las habilidades de indagación, donde se estimule el interés y la curiosidad, desde esquemas flexibles, donde el estudiantado sea capaz de desarrollar un pensamiento intuitivo, comprensivo e inductivo. Todo esto en coincidencia con las propuestas de

enseñanza y didáctica de la Geografía y del marco internacional que supone la Educación Geográfica.

- Por su parte, el ABL resalta las estrategias didácticas que aprovechan la experiencia auténtica del mundo real, donde se construyan experiencias de aprendizaje retadoras, innovadoras y flexibles. Desde este posicionamiento se pone en valor el concepto lugar, que rescata el medio local (físico y cultura) y las diferentes dimensiones espaciales (perceptual, sociológica, ideológica, política y ecológica). De igual manera, establece un rol estudiantil cuestionador de la realidad, tal y como lo establece la formación en Geografía, respecto a las habilidades y conocimientos asociados.
- La investigación permitió hacer evidentes las relaciones teórico-conceptuales, basadas en el ApD y el ABL, que se pueden entrelazar en la puesta en práctica de la enseñanza de una profesión específica, en este caso la Geografía, para la cual el trabajo de campo se convierte en una propuesta de trabajo y estrategia didáctica valiosa que promueve aprendizajes situacionales, donde el campo, el contexto y el lugar pueden convertirse en referentes.
- Se hace visible el vínculo entre la naturaleza de la Geografía y la propuesta teórica, en tanto se propone el abordaje del trabajo de campo en Geografía como el vínculo entre el espacio y el saber geográfico, donde puede construirse un escenario y un instrumento que propicie la formación de conocimientos, habilidades y valores, como el análisis, el uso de un lenguaje técnico, la experimentación y el descubrimiento. Lo que coincide con el planteamiento de los componentes que definen el ApD y el ABL.
- El ApD y el ABL, establecen propuestas constructivistas, de aprendizaje dialógico, flexible y en espiral, donde las oportunidades de evaluación formativa se destacan. Las concepciones que tienen los y las docentes de Geografía de la Escuela, justamente resaltan dichas posibilidades en el proceso formativo, donde las decisiones e intencionalidades promueven los escenarios de enseñanza constructivistas y flexibles, tal y como se perfila el diseño de estrategias de trabajo de campo.

Siendo así se considera que la base teórica elegida establece una oportunidad para el desarrollo de la investigación, pues se encuentran puntos de coincidencia no solo con las propuestas de trabajo de campo compartidas por los y las docentes, sino además con la naturaleza de la Geografía y las orientaciones respecto a la Educación Geográfica. En su conjunto, el apartado teórico aporta a la investigación en docencia universitaria, pues promueve la utilización de enfoques y corrientes pedagógicas apropiadas al ejercicio pedagógico en el campo universitario.

8.2. Respecto a problematización de investigación

Problema de la investigación

La investigación se construyó desde cuatro argumentos o aspiraciones esenciales que justificaron su desarrollo, estas contemplan:

- Profundizar en cómo se asume desde la docencia universitaria el trabajo de campo como estrategia de enseñanza de Geografía, como oportunidad y necesidad de investigación.
- Revalorizar el trabajo de campo como estrategia de enseñanza en la formación universitaria, en tanto hace evidente la función social y formativa de la Educación Superior.
- Rescatar la vivencia docente en la construcción de significados en el escenario académico, desde la revisión y reflexión de la práctica en la docencia universitaria.
- Visibilizar significados de profesionales en el ejercicio de la docencia (identidad docente) que aportan a la calidad dispuesta desde Educación Geográfica, en el contexto de la Escuela de Geografía-UCR.

Estas aspiraciones surgen desde los vacíos identificados en la revisión de antecedentes, los cuales se sintetizan en:

Aunque visualiza el valor del trabajo de campo en el proceso formativo en Geografía, no se identificó en estudios previos cómo es que las y los docentes construyen el fundamento pedagógico y disciplinar que sostiene el diseño de sus de *trabajos de campo* como estrategia didáctica para la enseñanza de la Geografía. Siendo que en la mayor parte de los documentos citados se sugieren orientaciones didácticas y algunos planteamientos teóricos, mas no se detalla el proceso intencionado de pensar y significar un trabajo de campo, es decir todo el bosquejo con el que nace y se direcciona una actividad como esta.

De modo que, el desarrollo metodológico fue orientado por una pregunta de trabajo, la cual atiende a la intención de esta investigación, ¿cuál es la estructura didáctica del trabajo de campo que resulta al analizar las propuestas, percepciones y experiencias que han sido construidas por los y las docentes de la Escuela de Geografía -UCR?

En términos generales, los hallazgos identificados y las relaciones teóricas elaboradas permiten identificar una estructura didáctica clara para los trabajos de campo que son diseñados, desarrollados y evaluados por los y las docentes de Geografía en la Escuela de Geografía-UCR. Esta estructura didáctica estableció la concepción referente al trabajo de campo, la definición de un propósito formativo, la caracterización de relaciones curriculares asociadas a los niveles y naturaleza de los cursos, y, además, la identificación de limitaciones y retos que han percibido los y las docentes desde su práctica.

La respuesta a la pregunta de investigación se estructuró a partir de la desagregación que permitieron las preguntas secundarias de investigación, estas se presentan seguido.

Definición de trabajo de campo

La primera pregunta secundaria hace referencia a ¿cuál es la definición de trabajo de campo que proponen los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR?, para dar una respuesta se realizó la reconstrucción de una conceptualización, que evidenció la necesidad de un propósito formativo cada vez que se diseña un trabajo de campo, a su vez, esta conceptualización se consideró que puede estar influenciada por las relaciones curriculares

asociadas al nivel y la naturaleza del curso del que se trate. En este punto, la recopilación de propuestas, percepciones y experiencias permitió señalar algunas limitaciones y retos que han sido vividos por los y las docentes participantes.

Si bien de manera directa, los y las docentes establecen que el trabajo de campo es una propuesta práctica, que puede ser tanto escenario para la enseñanza y el aprendizaje como proceso metodológico. Se interpreta que, el trabajo de campo se plantea como una estrategia didáctica pues contempla un diseño planificado y dotado de: objetivos, escenarios, roles, actividades, materiales, contenidos y evaluación. Así, cada estrategia será definida por docentes, asumiendo la enseñanza de conocimientos, habilidades y capacidades que serán interiorizadas por el estudiantado en su proceso de aprendizaje, como producto de la ejecución de las actividades que estructuran la estrategia.

Esta afirmación evidencia que entre los y las docentes hay una concepción inconsciente que, efectivamente, establece al trabajo de campo como una estrategia didáctica que promueve la formación de conocimientos y habilidades asociadas a un quehacer y saber específico, en este caso la Geografía.

La construcción de una conceptualización conllevó a la discusión de la terminología utilizada para referirse a actividades fuera del aula, en el campo. Particularmente respecto a la gira y al trabajo de campo, donde la primera fue identificada como la conjugación más amplia que valida el visitar el campo desde una perspectiva más normativa y administrativa, donde no necesariamente se tiene un trabajo de campo. La segunda, se refiere a la necesidad de tener un diseño que articule la visita al campo y las actividades a desarrollar que se traducen en trabajo, de modo que se realza un valor científico-formativo en dichas experiencias.

Como parte del diseño que articule y que justifique la necesidad de interpretar el trabajo de campo como una estrategia didáctica fundamental en el proceso de formación profesional en Geografía, los y las docentes identifican que el propósito formativo del mismo radica en que permite acercar al estudiantado al componente teórico-práctico, característico de la naturaleza de la Geografía. Siendo que además promueve la formación de habilidades y

conocimientos geográficos, pues aprovecha la oportunidad de apropiación del saber-quehacer de la Geografía, a través de la experiencia espacial o situada desde propuestas didácticas que promueven aprendizajes significativos.

Se señala que para concebir una idea sobre el trabajo de campo es importante comprender su contexto, el cual, además del campo disciplinar, es influido por los niveles y la naturaleza de cada curso en el que se desarrollará dicha estrategia. Además, de manera detallada en la investigación se identifican como condicionantes curriculares: el posicionamiento filosófico-pedagógico institucional, la naturaleza de la carrera, las orientaciones dispuestas en el plan de estudios de la carrera y los programas de curso; todos estos elementos, de u otra forma, influyen las decisiones pedagógicas que toma cada docente en la elaboración de su diseño de trabajo de campo.

Tras la redacción se reafirma que, el trabajo de campo es una estrategia didáctica que es realizada desde la inconsciencia, pues no es conceptualizada como tal desde los planteamientos, experiencias y percepciones de los y las docentes. Los argumentos que permiten hacer tal afirmación son:

- Desde conocimiento asociado a los trabajos de campo que poseen los y las docentes, estos se interpretan como un conjunto de acciones que tienen una intencionalidad o propósito formativo claro. Así, teóricamente una estrategia didáctica pone en evidencia un conocimiento pedagógico que puede ser consciente o no.
- Las propuestas de trabajo de campo compartidas por los y las docentes establecen la necesidad de contar con unas técnicas, medios y materiales específicos, además del establecimiento de una función estudiantil y docente.
- El diseño de cada trabajo de campo procura un resultado, que es concretado en aprendizajes, este resultado es orientado por una intencionalidad que se evidencia en objetivos o metas.

Lo descrito permite definir el trabajo de campo a partir de los planteamientos, experiencias y percepciones de los y las docentes de Geografía de la Escuela de Geografía-UCR. Además, se ofrecen pistas que permiten conocer la identidad de la comunidad docente de dicho espacio educativo.

Principios didácticos interpretados del diseño de trabajos de campo

Como segunda interrogante secundaria, se procuró responder a ¿cuáles son los principios didácticos interpretados del diseño que plantean los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR, al desarrollar una propuesta de trabajo de campo para un curso? En este caso, se trabajó con una estructura de diseño que promovía la comprensión de componentes curriculares como: rol docente, rol estudiantil, evaluación (sumativa y formativa), objetivos, justificación, contenidos curriculares (declarativos, procedimentales, actitudinales), actividades y materiales. Junto a estos componentes se señala una discusión que emerge de la recolección y análisis, esta se traduce en dos menciones, la primera asociada a las orientaciones para el diseño y la segunda respecto a las intencionalidades de cada docente.

Los y las docentes caracterizan cada componente curricular, sin embargo, son enfáticos en mencionar que estos no se comportan de manera aislada, sino que tienen la necesidad de interactuar para cumplir con los objetivos planteados. Esta interacción es promovida por los tres actores esenciales en un trabajo de campo: el estudiantado, la persona docente y, claro está que, el campo; con esto se identifica una ruta clara para la enseñanza en el proceso de formación en Geografía.

Con el apoyo de la propuesta de principios didácticos (de Dueñas et al. (2018), quien reconoce estos como: la didáctica como ciencia del diseño, la enseñanza como proceso de interacción, y, la transposición didáctica; se logró responder a la pregunta correspondiente, tras el análisis de los componentes curriculares caracterizados por los y las docentes a partir del planteamiento de sus trabajos de campo. Al respecto, desde dichos planteamientos se identifica que:

- Es evidente una definición progresiva de los trabajos de campo.
- La estructura curricular del programa de curso y las características de la población estudiantil, se consideran orientadores prioritarios para el diseño de un trabajo de campo.
- El contar con un diseño didáctico es evidencia de la consciencia que se tiene del acto formativo al desarrollar trabajos de campo.
- Los trabajos de campo permiten validar la dimensión humana del proceso formativo, tanto de docentes como de estudiantes.
- El rol estudiantil se supone como motivado e interesado por lo que aprenderá a través de una propuesta de trabajo de campo, donde la intuición y el pensamiento inductivo serán fundamentales.
- En el campo, como en cualquier escenario de enseñanza y aprendizaje, la comunicación se convierte en la pieza clave que pone en evidencia la interacción de los actores involucrados (estudiantes-docentes-campo). Dicha comunicación favorece la visibilización de criterios de evaluación (sumativa y formativa).
- Las experiencias diseñadas por los y las docentes tienen la particularidad de definirse por la confluencia de contenidos curriculares: declarativos, procedimentales y actitudinales. En coincidencia con la naturaleza, el saber y quehacer de la Geografía.
- Los hallazgos de la investigación permiten evidenciar la práctica docente como un proceso reflexivo y de innovación constante, al encontrar cuestionamientos sobre los planteamientos y necesidades de realizar trabajos de campo para enseñar Geografía a nivel universitario.
- Respecto a la evaluación, se tiene una asociación a la transposición, pues los criterios se entrelazan entre el componente sumativo y el formativo. Aun así, se favorece la evaluación de productos más que de procesos, lo que se interpreta como una debilidad en la población participante, pues más allá de ser una

decisión pensada, parece ser una deficiencia en el conocimiento técnico del campo pedagógico.

El diseño didáctico propuesto por los y las docentes es congruente con la base teórica que constituye el ApD y el ABL. De modo que se realiza el trabajo de campo como pilar didáctico que permite el acercamiento del proceso formativo con el objeto de estudio de la Geografía, el espacio geográfico, a través de propuestas de enseñanza constructivistas. Desde esta concepción, el campo no solo es objeto de estudio, sino que además es escenario para la enseñanza, favoreciendo la contextualización del aprendizaje, tal y como lo proponen los elementos teóricos que guían este trabajo. Además, se reconoce el valor de los conocimientos previos o vivenciales y la emocionalidad, lo que aporta a convertir en significativas las experiencias formativas.

Las intencionalidades de los y las docentes, que dejan huella en los trabajos de campo diseñados, se interpretan como el resultado de la confluencia de orientadores didácticos que forman parte de la dimensión laboral de cada docente, pero, además, resultan de las concepciones personales y profesionales que nutren la identidad de un o una docente. Estas intencionalidades promueven la adquisición y fortalecimiento de conocimientos y habilidades que responden a un contexto formativo específico (disciplina, institución, país, región, entre otros elementos).

Así, se interpreta de las propuestas, percepciones y experiencias de los y las docentes participantes, la importancia de construir diseños de trabajo de campo adecuados, lo que contribuye con la posición de la Educación Geográfica, pero principalmente con el proceso formativo en Geografía, pues se respetan esas condiciones que definen a dicho campo del conocimiento. Además, se destaca que dichos diseños no son producto de un marco de trabajo rígido y mecánico, sino que más bien resultan de un pensamiento progresivo, iterativo y reflexivo.

Criterios para la elección del entorno pedagógico (lugar)

Por último, en concordancia con la propuesta del ABL, se le da un papel preponderante a la figura de lugar como escenario formativo. De modo que se construye una respuesta que permita establecer, ¿qué criterios contempla la elección del entorno pedagógico (lugar) que hacen los y las docentes de la Escuela de Geografía –UCR para desarrollar un trabajo de campo para un curso?

Tanto el ApD como el ABL, posiciones teóricas base, contemplan la validez del contextualizar los actos pedagógicos, pues se reconoce el medio, con sus características propias, como escenario para la enseñanza y construcción de un aprendizaje específico.

Así, la investigación perfiló conceptualmente el lugar como entorno pedagógico, siendo parte de la propuesta teórica del ABL y además parte del lenguaje técnico de la Geografía. Para esto se profundizó en la concepción que cada docente tenía sobre el lugar, se tuvo dos funciones que orientan la definición, la primera ser escenario para una enseñanza contextualizada, y la segunda, formativa, de acuerdo con una concepción propia del saber geográfico, aun cuando se reconoce una debilidad en la discusión respecto al uso común y cotidiano del término.

Uno de los puntos de partida teóricos, correspondió a señalar que el ABL le permite al ApD profundizar en la especificidad del contexto, desde la figura del lugar, definido aquí como entorno pedagógico. La construcción de resultados permitió validar dicho punto, pues el lugar se reconoce como una definición que ofrece posibilidades a la enseñanza y el aprendizaje de Geografía, en tanto se rescata el componente local, en el que los significados y las construcciones humanas en general, se elaboran dependientes a las características físicas del espacio al que se visita o con el que se trabaja, así se aprovecha de un elemento tangible y accesible a los escenarios formativos.

En cuanto a los criterios de elección señalados por los y las docentes, se destacan: comodidad con el entorno (intencionalidad docente, familiaridad y conocimiento), distancia y duración

(valoración en tiempos de desplazamiento y significatividad de la experiencia), facilidades y logística (condiciones del espacio y criterios de seguridad), coherencia con el escenario de aprendizaje (características del curso y la población estudiantil, objetivos de aprendizaje, pretensiones del plan de estudios, ...), promoción de experiencias novedosas (expresiones evidentes, motivación e inspiración para el aprendizaje, lugar poco visitado-investigado).

Se señala que la elección del lugar a visitar se puede decidir a partir de las necesidades formativas y de las características propias del lugar. Así, el entorno pedagógico representa congruencia con esa pregunta que ha dado origen al saber geográfico, el dónde; como un cuestionamiento que se hacen constantemente los y las docentes a la hora de pensar en un trabajo de campo en cursos de Geografía.

8.3. Recomendaciones o... Tareas “pendientes”

Con el ánimo de dar cierre a la investigación se presenta una lista de tareas que surgen del proceso de trabajo y la identificación de conclusiones, se conciben como recomendaciones y oportunidades para próximas investigaciones las siguientes:

- Probar la replicabilidad metodológica que permite el diseño de la investigación en otras áreas del conocimiento que sean afines al objeto y naturaleza de estudio de la Geografía, con la finalidad de identificar especificidades asociadas a la identidad de la comunidad de docentes de cada campo disciplinar.
- Contrastar los hallazgos con investigaciones que se centren en características de la población estudiantil y el aprendizaje de Geografía en la Escuela de Geografía, con el ánimo de recuperar evidencias de los alcances que pueden tener los diseños metodológicos propuestos por los y las docentes.
- Profundizar en las propuestas pedagógicas dictadas por la institución y el plan de estudios, para así evidenciar la coherencia curricular concebida desde prácticas didácticas como el trabajo de campo.

- Evaluar el nivel de conocimiento pedagógico en los y las docentes de Geografía, con el ánimo de definir estrategias de trabajo que apoyen el asumir la docencia universitaria como un escenario retador de transformación y formación continua.
- Favorecer la conformación de espacios de reflexión de la práctica docente que permitan fortalecer e innovar en el quehacer docente, desde el compartir en comunidad y el robustecimiento de conocimiento pedagógico.
- Nutrir el mandato y normativa asociada al trabajo de campo en la Escuela de Geografía, desde oportunidad que representa el rescatar la voz de los y las docentes, como agentes de cambio en el proceso formativo y como actores fundamentales en el diseño, desarrollo y evaluación de trabajos de campo.
- Promover escenarios de investigación, asociados a las temáticas aquí presentadas, en otras instituciones educativas, tanto nacionales como internacionales, con la premisa de encontrar puntos de mejora, replicabilidad y construcción de conocimiento colectivo asociado a la Educación Geográfica.
- Dar continuidad a la propuesta de investigación con instrumentos más amplios, e inclusive de naturaleza cuantitativa, para poder identificar rutas de orientación para la docencia universitaria, no solo en cuanto al método sino además a las distintas áreas de formación.

Finalmente, con estos puntos se presenta un documento en el que se analizó, desde el ApD y el ABL, la estructura didáctica del trabajo de campo como resultado de la interpretación de las propuestas, percepciones y experiencias que han sido construidas por los y las docentes de la Escuela de Geografía -UCR.

Referencias

- Acosta, S., Fuenmayor, A., y Sánchez, A. (2017). El trabajo de campo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la zoología. *Omnia*, 23(1), 59-78.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73753475006>
- Aguilera, A. (2001). Formación universitaria en la sociedad de la información. *Escuela Abierta*, 4, 69-84. https://redib.org/Record/oai_articulo2980850-formaci%C3%B3n-universitaria-en-la-sociedad-de-la-informaci%C3%B3n
- Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Alderoqui, S. (2012). *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Lugar Editorial.
- Álvarez, D., Vásquez, W., y Rodríguez, L. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31), 61–78. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8431>
- Álvarez, Y., Romero, M., y Sánchez, M. (2013). *El trabajo de campo y su relación con el aprendizaje en el curso de geografía en los estudiantes de primero al quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Particular San Ignacio School, Ate Vitarte, 2012* [Trabajo de grado – Pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/675>
- Andelković, S., Dedjanski, V., y Pejic, B. (2018). Pedagogical benefits of fieldwork of the students at the Faculty of Geography in the light of the bologna process [Beneficios pedagógicos del trabajo de campo de los estudiantes en la Facultad de Geografía a la luz del proceso de Bolonia]. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 110–125. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379058>

- Aouen, M. (2011). *Evaluation of pedagogic approaches to geography teaching in Libyan universities. An evaluation of different aspects of the way geography is taught in some Libyan universities and comparison with the approach in the UK, with particular emphasis on practical and fieldwork* [Evaluación de enfoques pedagógicos para la enseñanza de la Geografía en universidades libias. Una evaluación de diferentes aspectos de la forma en que se enseña Geografía en algunas universidades libias y una comparación con el enfoque en el Reino Unido, con especial énfasis en el trabajo práctico y de campo]. [Trabajo de grado – Pregrado, University of Bradford].
<https://bradscholars.brad.ac.uk/handle/10454/5285>
- Araya, F. (2006). Didáctica de la geografía para la sustentabilidad (2005-2014). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 27-61.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201103>
- Arenas, A., Bruno, C., Hass, V., y Leiva, M. (2010). Innovación didáctica en la enseñanza universitaria de la Geografía: Una experiencia para la mejora de los aprendizajes en las carreras de Geografía y Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 43, 37–57.
- Arenas, A., y Salinas, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de geografía Norte Grande*, 56, 143–162.
<https://doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008>
- Argueta, H. (2013). *Enseñanza de la Geografía en los Centros Oficiales del Nivel Medio de la Zona Urbana de Tela* [Trabajo de grado – Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán].
http://www.cervantesvirtual.com/portales/honduras_upn_francisco_morazan/obra/ensenanza-de-la-geografia-en-los-centros-oficiales-del-nivel-medio-de-la-zona-urbana-de-tela/

- Arias, W. y Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34 (87), 455-471. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94632922010>
- Atencio, M., Gouveia, E., y Lozada, J. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Omnia*, 17(3), 9–22.
- Bednarz, R. S., y Bednarz, S. W. (2004). Geography education: the glass is half full and it's getting fuller [Educación geográfica: el vaso está medio lleno y se está llenado más]. *The Professional Geographer*, 56(1), 22–27. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.2004.05601004.x>
- Bennetts, T. (2005). Progression in geographical understanding [Progresión en la comprensión geográfica]. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14, 112-132. <https://doi.org/10.1080/10382040508668341>
- Bernal, J., Barreto, B., Solano, C., y Labarca, R. (2018). El itinerario geográfico. Una estrategia para el cuidado y preservación del paisaje litoral en la península de Paraguaná, Estado Falcón-Venezuela. *Academia*, 17(39), 43–57.
- Bixio, C. (2000). Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. En C. Bixio, *Enseñar a aprender*. (pp. 35-49). Homo Sapiens Ediciones.
- Brannstrom, C., y Houser, C. (2015). “Riding the rip”: an experiential and integrated human–physical geography curriculum in Costa Rica [“Montar la corriente”: un plan de estudios vivencial e integrado de geografía físico-humana en Costa Rica]. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(4), 527–542. <https://doi.org/10.1080/03098265.2015.1084497>
- Braun, A. M. (2007). Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo na aprendizagem de geografia [Rompiendo los muros del salón de clase: el trabajo de campo en el aprendizaje de geografía]. *Ágora*, 13(1), 250–272. <https://doi.org/10.17058/agora.v13i1.118>

- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13 (24), 329-346. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós. <https://cienciasbelenprimer ciclo.files.wordpress.com/2009/12/camilloni-alicia-capitulo-3-los-profesores-y-el-saber.pdf>
- Campo, B., Rodríguez, L., y Colomer, J. C. (2016). Enseñanza de itinerarios geográficos para estudiantes de magisterio: Propuesta de aprendizaje autónomo en el aula universitaria y en el Geoforo Iberoamericano. En: L. Alanís Falantes, J. Almuedo Palma, G. de Oliveira Neves, R. Iglesias Pascual, B. Pedregal Mateos (Coords.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 141–154). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/3159>
- Campoy, T. y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (p. 273-300). Editorial EOS. <https://upla.edu.pe/wp-content/uploads/2017/12/2-UPLA-Instrumentos-cualitativos-de-datos.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-75.
- Coimbra, R. (2019). O trabalho de campo na Geografia: características fundamentais e um convite á escuta [El trabajo de campo en la Geografía: características fundamentales y una invitación a la escucha]. *Espaço e Cultura*, 45, p. 61–86.
- Comisión de Docencia -EG. (2018). *Propuesta de modificación integral del currículo deñ bachillerato y licenciatura en Geografía*. Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica.

- Commission on Geographical Education – IGU-CGE. (2015). *International declaration on research in Geography Education [Declaración internacional en investigación sobre Educación Geográfica]*. <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/International-Declaration-on-Research-in-Geography-Education-FULL-DOCUMENT-JUNE-2015.pdf>
- Commission on Geographical Education – IGU-CGE. (2016). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*. https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf
- Consejo Universitario –CU. (2000). *Reglamento Ético Científico de la Universidad de Costa Rica para las Investigaciones en las que Participan Seres Humanos*. https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/etico_cientifico.pdf
- Consejo Universitario –CU. (1972). *Estatuto orgánico de la Universidad de Costa Rica*. https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf
- Consejo Universitario –CU. (2001). *Reglamento de Régimen Académico Estudiantil*. Universidad de Costa Rica. https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_estudiantil.pdf
- Cortez, L., Escudero, C. y Cajas, M. (2018). Introducción a la investigación científica. En: C. Escudero y L. Cortez (Coords.), *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica* (pp. 12-25). UTMACH.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches [Diseño de investigación: enfoque y métodos cualitativo, cuantitativo y mixto]*. SAGE Publications.
- De la Calle, M. (2013). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En: R. de Miguel González, M. de Lázaro y Torres, M. Marrón Gaité (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales*

y territoriales (pp. 33–52). Institución Fernando el Católico.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4598430>

De Miguel, R. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica*, (14), 17-36.

De Miguel, R. (2014). *La innovación didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la geografía en Educación Secundaria* [Trabajo de grado – Pregrado, Universidad de Valladolid].

<https://doi.org/10.35376/10324/7418>

De Sousa, S., García, D., y Souto, X. (2016). Educação Geográfica e o trabalho de campo como estratégia didática: Um estudo comparativo desde o Geoforo Iberoamericano [Educación geográfica y el trabajo de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano]. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21, 10.

Demuth, P. (2015). Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *ReDU Revista de docencia universitaria*, 13(1), 95-123.

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/6437/6502>

Díaz, L. y Gómez, S. (2009). Turismo y territorio. El trabajo de campo como estrategia didáctica en la geografía escolar. *Párrafos geográficos*, 8(2), 29–52.

http://igeopat.org/parrafosgeograficos/images/RevistasPG/2009_v8_2/12-2.pdf

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

Dueñas, Y.; Baquero, G.; García-Martínez, A.; Bravo-Osorio, F.; Merino, C.; Calderón, D. (2018). *Modelo de Creaciones Didácticas en cooperación*. Proyecto ACACIA.

<https://acacia.red/wp-content/uploads/2019/08/Modelo-de-Creaciones-Didacticas-en-Cooperacion.pdf>

Dunphy, A., y Spellman, G. (2009). Geography fieldwork, fieldwork value and learning styles [Trabajo de campo de geografía, valor del trabajo de campo y estilos de aprendizaje].

International Research in Geographical and Environmental Education, 18(1), 19–28.
<https://doi.org/10.1080/10382040802591522>

Durán, A., y Rojas, U. (2014). *La enseñanza de la Geografía desde los espacios geográficos locales como espacios para la investigación y el aprendizaje. Caso: Unidad Educativa Nacional “Alejo Zuloaga” Parroquia Candelaria, Valencia Edo. Carabobo*. [Trabajo de grado – Pregrado, Universidad de Carabobo].

<http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1496/4/4583.pdf>

Ensabella, B. (2016). Trabajo de campo en geografía. Experiencia pedagógica una región con conflictos socioambientales. *Geograficando* 12(1), 1–15.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7429/pr.7429.pdf

Escuela de Geografía -UCR. (2016). *Normas para el trabajo de campo de la Escuela de Geografía*. <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AGdGbl4YP%5FIFpkc&cid=648B206E10BCEF77&id=648B206E10BCEF77%211225&parId=648B206E10BCEF77%211224&o=OneUp>

Farías, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. *Geoenseñanza*, 10(2), 197–208.

Favier, T. (2011). *Geographic Information Systems in inquiry-based secondary geography education [Sistemas de Información Geográfica en la educación secundaria de geografía basada en la investigación]*. VU University Amsterdam.

<https://research.vu.nl/files/42213251/hoofdstuk%20dissertatie%20deel%2001.pdf>

Favier, T., y van der Schee, J. (2009). Learning geography by combining fieldwork with GIS [Aprender geografía combinando el trabajo de campo con GIS]. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 261–274.

<https://doi.org/10.1080/10382040903251091>

- Figueroa, L. (2018). La excursión geográfica en función del aprendizaje y la formación de valores. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, julio.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/excursion-geografica-valores.html>
- France, D., Whalley, W. B., Mauchline, A., Powell, V., Welsh, K., Lerczak, A., Park, J., y Bednarz, R. S. (2015). *Enhancing fieldwork learning using mobile technologies [Mejorar el aprendizaje del trabajo de campo utilizando tecnologías móviles]*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20967-8>
- France, D., y Haigh, M. (2018). Fieldwork@40: fieldwork in geography higher education [Trabajo de campo@40: el trabajo de campo en Geografía en la educación superior]. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(4), 498–514.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1515187>
- Fuller, I., Brook, M., y Holt, K. (2010). Linking teaching and research in undergraduate physical Geography papers: the role of fieldwork [Vinculación de la docencia y la investigación en los artículos de geografía física de pregrado: el papel del trabajo de campo]. *New Zealand Geographer*, 66(3), 196–202. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7939.2010.01187.x>
- Fuller, I., Edmondson, S., France, D., Higgitt, D., y Ratinen, I. (2006). International perspectives on the effectiveness of Geography fieldwork for learning [Perspectivas internacionales sobre la eficacia del trabajo de campo de la geografía para el aprendizaje]. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 89–101.
<https://doi.org/10.1080/03098260500499667>
- Fuller, I., Mellor, A., y Entwistle, J. (2014). Combining research-based student fieldwork with staff research to reinforce reaching and learning [Combinar investigación basada en el trabajo de campo de estudiantes con la investigación del personal para reforzar el alcance y el aprendizaje]. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(3), 383–400. <https://doi.org/10.1080/03098265.2014.933403>

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 6, 79–95.
- García, A. (2013). El dilema didáctico del paisaje: ¿contenido o recurso? En: M. Garrido (Comp.), *La opacidad de paisaje: Formas, imágenes y tiempos educativos* (143–171). Imprensa Livre. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5066933>
- García, M. (2014). Salidas de campo como estrategias didácticas aplicadas al estudio de costas en Geografía Física de Argentina. *Nadir Revista Electrónica de Geografía Austral*, 6(2), 14. <https://revistanadir.yolasite.com/resources/Salida%20Campo.pdf>
- García, V. (2017). El mandato pedagógico institucional: ¿Cuál perfil de ser humano educar? *Actualidades investigativas en educación*, 17(3), 29. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29620>
- Glass, M. R. (2014). Encouraging reflexivity in urban geography fieldwork: study abroad experiences in Singapore and Malaysia [Fomentar la reflexividad en el trabajo de campo de la geografía urbana: experiencias de estudios en el extranjero en Singapur y Malasia]. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(1), 69–85. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.836625>
- Godoy, I. y Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapiens*, 8(2), 137-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2724052.pdf>
- Golubchikov, O. (2015). Negotiating critical geographies through a “feel-trip”: experiential, affective and critical learning in engaged fieldwork [Negociar geografías críticas a través de un "viaje emotivo": aprendizaje experiencial, afectivo y crítico en el trabajo de campo]. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(1), 143–157. <https://doi.org/10.1080/03098265.2014.1003800>

- Gonçalves, E. (2012). Experiências e vivências no trabalho de campo como ferramenta de ensino-aprendizagem em Geografia Regional [Experiencias y vivencias en el trabajo de campo como herramienta de enseñanza-aprendizaje en Geografía Regional]. *Acta Geográfica.*, 6(11), 153–160. <https://doi.org/10.5654/actageo2012.0611.0010>
- González, L. (2018). La excursión geográfica en función del aprendizaje y la formación de valores. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/excursion-geografica-valores.html>
- Grindsted, T., Madsen, L., y Nielsen, T. (2013). “One just better understands...when standing out there”: fieldwork as a learning methodology in University Education of Danish Geographers [“Uno simplemente comprende mejor ... cuando está fuera”: el trabajo de campo como metodología de aprendizaje en la educación universitaria de geógrafos daneses]. *Review of International Geographical Education Online*, 3(1), 19.
- Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2). 203-218.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2084/2807>
- Gros, B. y Martínez, M. (). La función docente en la Educación Superior. En: A.Flores (Coord.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 45-59). Octaedro.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf>
- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Octaedro y Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143637/1/GROS-ROMAÑA_Ser-profesor_p.pdf
- Gruenewald, D. (2008). The best of both worlds: a critical pedagogy of place [Lo mejor de ambos mundos: una pedagogía crítica del lugar]. *Environmental Education Research*, 14(3), 308-324. <https://www.tandfonline.com/loi/ceer20>

- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)-Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
<https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Herrera, D. (2012). Nuevas tecnologías y educación geográfica: El reto actual. *Zona próxima*, 17, 212–223. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85324721014.pdf>
- Hoalst-Pullen, N., y Gatrell, J. D. (2011). Collaborative learning and interinstitutional partnerships: an opportunity for integrative fieldwork in Geography [Aprendizaje colaborativo y alianzas interinstitucionales: una oportunidad para el trabajo de campo integrador en Geografía]. *Journal of Geography*, 110(6), 252–263.
<https://doi.org/10.1080/00221341.2011.546421>
- Holton, M. (2017). “It was amazing to see our projects come to life!” Developing affective learning during Geography fieldwork through tropophilia [“¡Fue increíble ver cómo nuestros proyectos cobraron vida!” Desarrollar el aprendizaje afectivo durante el trabajo de campo de Geografía a través de la tropofilia]. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(2), 198–212. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1290592>
- Hope, M. (2009). The importance of direct experience: a philosophical defense of fieldwork in human Geography [La importancia de la experiencia directa: una defensa filosófica del trabajo de campo en Geografía humana]. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 169–182. <https://doi.org/10.1080/03098260802276698>
- Hupy, J. (2011). Teaching geographic concepts through fieldwork and competition [Enseñar conceptos geográficos a través del trabajo de campo y la competencia.]. *Journal of Geography*, 110(3), 131–135. <https://doi.org/10.1080/00221341.2011.532229>

- Keighren, I. M. (2013). Teaching historical Geography in the field [Enseñar Geografía histórica en el campo]. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(4), 567–577. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.828275>
- Krakowka, A. R. (2012). Field trips as valuable learning experiences in Geography courses [Las excursiones como valiosas experiencias de aprendizaje en los cursos de Geografía]. *Journal of Geography*, 111(6), 236–244. <https://doi.org/10.1080/00221341.2012.707674>
- Kučerová, S. R., Holloway, S. L., y Jahnke, H. (2020). The institutionalization of the Geography of education: an international perspective [La institucionalización de la Educación de la Geografía: una perspectiva internacional]. *Journal of Pedagogy / Pedagogický Casopis*, 11(1), 13–34. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0002>
- Lambert, D., y Reiss, M. J. (2016). The place of fieldwork in geography qualifications [El lugar del trabajo de campo en las calificaciones de geografía]. *Geography*, 101(1), 28–34. <https://doi.org/10.1080/00167487.2016.12093980>
- Lane, R., y Bourke, T. (2019). Assessment in Geography Education: a systematic review [Evaluación en educación geográfica: una revisión sistemática]. *International Research in Geographical y Environmental Education*, 28(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1385348>
- Leydon, J., y Turner, S. (2013). The challenges and rewards of introducing field trips into a large introductory Geography class [Los desafíos y recompensas de introducir excursiones en una gran clase de introducción a la Geografía]. *Journal of Geography*, 112(6), 248–261. <https://doi.org/10.1080/00221341.2013.833279>
- Lima, D., Dahmer, R., y Militz, R. (2016). Trabalho de campo em área de turismo rural: proposta metodológica no ensino da Geografia [Trabajo de campo en el área del turismo rural: propuesta metodológica de en la enseñanza de la Geografía]. *Ateliê Geográfico*, 10(1), 192–210. <https://www.revistas.ufg.br/ateliê/article/view/32923>

- Lizarazo, C. (2016). La aplicación de estrategias didácticas para enseñar Geografía en espacios de frontera. *Aldea Mundo*, 21(41), 47–57.
- Llancavil, D. (2014). Uso de metodología indagatoria para la enseñanza del espacio geográfico. *Giramundo*, 1(2), 39–49.
- Llancavil, D. (2018). Trabajo de campo: Producción y significancia de conocimiento geográfico. *Perspectiva Educacional*, 57(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.625>
- Llancavil, D. (2019). Trabajo de campo: Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (6), 82–96. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.82-96>
- Llancavil, D., y González, Y. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Diálogos educativos*, 14(4), 64-91. https://issuu.com/umce/docs/revista_dialogos_educativos
- Llanos, E. (2010). El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de la Geografía Histórica de las ciudades: El caso de Barranquilla. *Zona Próxima*, 0(13). <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1113>
- Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Actualidades investigativas*, 15(5), 1-23. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00567.pdf>
- López-Gutiérrez, J., Pérez-Ones, I., y Lalama-Aguirre, J. (2017). Didáctica universitaria: Una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1290–1308. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3.542>
- Lorenzo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativas*, (42), 25-38. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/228>

- Lozano, P. (2010). Las salidas de terreno como posibilidad de enseñanza de la geografía: Relatos de experiencia en la ciudad de Santiago, Chile. *Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais*, 1(2), 72–81.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, 3(54), 503-524. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805410.pdf>
- Marra, W. A., van de Grint, L., Alberti, K., y Karssenber, D. (2017). Using GIS in an earth sciences field course for quantitative exploration, data management and digital mapping [Uso de SIG en un curso de campo de ciencias de la tierra para exploración cuantitativa, gestión de datos y cartografía digital]. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(2), 213–229. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1291587>
- Martínez, L. (2017). La enseñanza de la Geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestro. *Tabanque* 30 (2017), p. 195-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6138673>
- Medzini, A., Meishar-Tal, H., y Sneh, Y. (2015). Use of mobile technologies as support tools for Geography field trips [Uso de tecnologías móviles como herramientas de apoyo para excursiones de Geografía]. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), 13–23. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.967514>
- Monteiro, C. y Sousa, R. (2009). Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula [Travesías de una clase en el campo en Geografía escolar: una necesidad más allá de la fábula]. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 195-209. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf>
- Montilla, A. (2005). El trabajo de campo: Estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2), 187–195.
- Moreno, G., Zagalaz, M. L., y Elzel, L. M. (2018). Las experiencias de trabajo de campo para aprender y enseñar geografía: El caso de la comunidad educativa de Osorno, Chile.

Revista de Historia y Geografía, 38, 147–169.

<https://doi.org/10.29344/07194145.38.1286>

Moreno, N. (2010). Transitar en redes, reto para el mundo académico. En N. Moreno y M. Hurtado (Eds.), *Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad* (pp. 21–28). Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

Moreno, N. (2011). Geography Education: Outcomes, Trends and Challenges About Geography Didactics [Educación Geográfica: Resultados, tendencias y desafíos de la didáctica de la Geografía]. *Problems of Education in the 21st Century*, 27, 75–81.

Moreno, N., Rodríguez, L., y Sánchez, J. (2010). Salida de campo: Entre caminos y senderos de aprendizaje. En N. Moreno y M. Hurtado (Eds.), *Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad* (pp. 213–226). Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

Moreno, N., Rodríguez, L., y Sánchez, J. (2011). *La salida de campo... Se hace escuela al andar*. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

<http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/LA-SALIDA-DE-CAMPO...-SE-HACE-ESCUELA-AL-ANDAR.pdf>

Moreno, N., y Cely, A. (2013). Enseñar el paisaje a través de la salida de campo: Una alternativa en la educación geográfica. En *La opacidad de paisaje: Formas, imágenes y tiempos educativos* (pp. 143–171). Imprensa Livre.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5066933>

Moreno, N., y Cely, A. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

Muntané, J. (2020). Introducción a la investigación básica. *RAPD Online*, 33 (3).

<https://www.sapd.es/revista/2010/33/3/03>

- National Council for Geographic Education. (2012). *Geography for Life: National Geography Standards [Geografía para la vida: estándares nacionales de Geografía]*. NCGE, Washington DC. Estados Unidos.
- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, 5-16.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246003.pdf>
- Navarro, C. (2021). La fenomenología como filosofía crítica para el estudio de la realidad inmediata. *Revista Humanidades*, 11(1). <https://doi.org/10.15517/h.v11i1.45064>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 12(3), 263-274.
- Nuñez, F. (2018). Axiología del trabajo de campo en geografía: Una teorización fenomenológica. *Revista de Educación*, 0(14), 25–47.
- O'Reilly, G., y McManus, R. (2015). Practice and Theory in Geography: Experiences from International Collaboration for Teacher Education [Práctica y teoría en Geografía: experiencias de la colaboración internacional para la formación de profesores]. *J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography*, 4(1). <http://www.j-reading.org/index.php/geography/article/view/87>
- Ontong, K. y Le Grange, L. (2016). Reconceptualising the Notion of Place in School Geography [Reconceptualizando la noción de lugar en la Geografía escolar]. *Geography*, 101, 137-145. <https://doi.org/10.1080/00167487.2016.12093997>
- Oost, K., De Vries, B., y Van der Schee, J. A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary Geography Education in the Netherlands [El trabajo de campo impulsado por la investigación como una estrategia de enseñanza rica y poderosa: prácticas escolares en la educación secundaria en geografía en los Países Bajos]. *International Research in Geographical*

and Environmental Education, 20(4), 309–325.

<https://doi.org/10.1080/10382046.2011.619808>

- Ospina, J., Arroyave, J., y Orrego, Y. (2011). *Estrategias didácticas que dinamizan la enseñanza significativa del territorio en los centros educativos rurales Sabanazo de Santa Risa de Osos, Pajarito de Angostura y en la institución educativa San Isidro de Santa Rosa de Osos* [Trabajo de grado – Pregrado, Universidad de Antioquia].
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1725/1/PB0669.pdf>
- Pickenhayn, J., Hidalgo, P., Cantos, J., Pullas, G., Guerra, H., Martínez, M., Sánchez, M., Clase, R., López, J., Marín, L., y Dávila, J. (2012). La enseñanza de la geografía: Un desafío para América Latina. *Revista Geográfica*, 152, 31–61.
- Pombo, D; García, M. y Martínez, M. (2018). Aprendizaje por descubrimiento a partir de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG). Estudio de caso: Cuerno de África. *HUELLAS*, 22(1), 87-106.
- Preston, L. (2015). The Place of place-based education in the Australian primary geography curriculum [El lugar de la educación basada en el lugar en el currículo de primaria de Geografía]. *Geographical Education*, 28, 41-49.
- Raath, S., y Golightly, A. (2017). Geography education Student’s experiences with a problem-based learning fieldwork activity [Educación Geográfica: Experiencias del estudiantado con una actividad de trabajo de campo de aprendizaje basado en problemas]. *Journal of Geography*, 116(5), 217–225.
- Rodríguez, E. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la Educación Básica Secundaria*. Estudio Caos. <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/GEOGRAFIA-CONCEPTUALSECUNDARIA.pdf>
- Rodríguez, E., y Souto, X. (2019). Síntesis del Geoforo en los años 2008 a 2018. En L. Rodríguez, N. Palacios, y X. Souto (Eds.), *La construcción global de una enseñanza de*

los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano (pp. 9–21). Universitat de Barcelona.

- Rydant, A., Cusack, C., Smith, J. P., Shiplee, B. A., y Middlekauff, B. (2013). Student perceptions of fieldwork utility across three international field courses [Percepciones de los estudiantes sobre la utilidad del trabajo de campo en tres cursos de campo internacionales]. *Review of International Geographical Education Online*, 3(2), 15.
- Sánchez, M. y Murga-Menoyo, M. (2019). Place-based education: una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(2), 155-174. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68295>
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/68295/43911>
- Santiago, J. (2017). Las condiciones del mundo contemporáneo y los retos de la Educación Geográfica. *Revista de Pedagogía*, 39(103), 249–274.
- Scott, I., Fuller, I., y Gaskin, S. (2006). Life without fieldwork: some lecturers' perceptions of geography and environmental science fieldwork [La vida sin trabajo de campo: las percepciones de algunos profesores sobre el trabajo de campo en geografía y las ciencias ambientales]. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 161–171.
- Skeen, T. y Zafonte, M. (2015). Teaching APA style documentation: discovery learning, scaffolding and procedural knowledge [Enseñanza de la documentación de estilo APA: aprendizaje por descubrimiento, andamiaje y conocimiento procedimental]. *Journal of Instructional Research*, 4, 69-75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127744>
- Smith. (2002). Place-Based Education: learning to be where we are [Educación basada en el lugar: aprender a estar donde estamos]. *The Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170208300806>
- Sobel, D. (2004). Place-based education: connecting classroom and community [Educación basada en el lugar: conectando el aula y la comunidad]. *Nature and Listening*, 4, 1-7.

- Sobel, D. (2014). Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities [Educación basada en el lugar: conectando el aula y la comunidad]. *The NAMTA Journal*, 39(1), 61-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183171>
- Sousa, S; García, D. y Souto, X. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W*, 21(1.155), 1-22. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>
- Souto, J. (2013). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En R. de Miguel, M. de Lázaro y M. Torres. (Coord.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 121-146). Institución Fernando el Católico.
- Stokes, A., Magnier, K., y Weaver, R. (2011). What is the use of fieldwork? Conceptions of students and staff in Geography and Geology [¿De qué sirve el trabajo de campo? Concepciones de estudiantes y personal en Geografía y Geología]. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(1), 121–141.
- Streule, M. J., y Craig, L. E. (2016). Social learning theories—an important design consideration for geoscience fieldwork [Teoría social del aprendizaje: una consideración de diseño importante para el trabajo de campo en las geociencias]. *Journal of Geoscience Education*, 64(2), 101–107. <https://doi.org/10.5408/15-119.1>
- Taborda, M. (2010). Tendencias de la Didáctica de la Geografía: Reflexiones para un debate en el país. *Uni-pluri/versidad*, 10, (3).
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner’s Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner [La teoría de educación de Jerome Bruner: desde el primer Bruner hasta el último Bruner]. *Interchange*, 39(1), 1-19. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10780-008-9039-2>
- Takaya, K. (2013). *Jerome Bruner. Developing a Sense of the Possible [Jerome Bruner. Desarrollando un sentido de lo posible]*. Springer Netherlands

- Taylor, S. Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Tenorio, K., y Fuenmayor, M. (2018). *Salidas de campo como estrategia didáctica para la enseñanza- aprendizaje de las ciencias naturales en estudiantes del grado 5° en la institución La Esperanza De Planeta Rica- Córdoba* [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/930>
- Torres, T. (2017). Procesos reflexivos personales y grupales implicados en la realización de estudios con enfoque metodológico cualitativo. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 23(45), 125-141.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6031203>
- Tort, J. (2004). Hacia la Geografía. *Biblio 3W*, 9 (538), 1-8. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-538.htm>
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar*, 10 (18), 117-134.
<http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18/v10n18a12.pdf>
- Vargas, G. (2009). Didáctica de la Geografía y su aplicación a la enseñanza de la Geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista Educación*, 33(1), 75-112. <http://www.redalyc.org/html/440/44015082006/>
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa S.A.
- Walker, V. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Actualidades investigativas en educación*, 15(19), 1-20.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a24v15n1.pdf>

- Walkington, H., Dyer, S., Solem, M., Haigh, M., y Waddington, S. (2018). A capabilities approach to higher education: geocapabilities and implications for Geography curricula [Un enfoque de capacidades para la educación superior: geocapacidades e implicaciones para los planes de estudios de geografía]. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379060>
- Wall, G. P., y Speake, J. (2012). European geography higher education fieldwork and the skills agenda [El trabajo de campo en la educación superior europea en geografía y la agenda de competencias]. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(3), 421–435.
- Wang, J., Ni, H., Rui, Y., Cui, C., y Cheng, L. (2016). A WebGIS-based teaching assistant system for Geography field practice (TASGFP): geography field practice teaching assistant system [Un sistema de asistente de enseñanza basado en WebGIS para la práctica de campo de geografía (TASGFP): Sistema de asistente de enseñanza de práctica de campo de geografía]. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 279–293.
- Weiss, G. (2017). Problem-oriented learning in geography education: construction of motivating problems [Aprendizaje orientado a problemas en la educación en geografía: construcción de problemas motivadores]. *Journal of Geography*, 116(5), 206–216. <https://doi.org/10.1080/00221341.2016.1272622>
- Welsh, K. E., Mauchline, A. L., Park, J. R., Whalley, W. B., y France, D. (2013). Enhancing fieldwork learning with technology: practitioner’s perspectives [Mejora del aprendizaje en el trabajo de campo con tecnología: perspectivas del profesional]. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 399–415.
- Williams, C. (2010). Place-based education: what is its place in the social studies classroom? [Educación basada en el lugar: ¿cuál es su lugar en el aula de estudios sociales?] *The Social Studies*. 101, 185-188.
- Wilson, H., Leydon, J., y Wincentak, J. (2017). Fieldwork in geography education: defining or declining? The state of fieldwork in canadian undergraduate geography programs

[Trabajo de campo en la educación en geografía: ¿definiéndose o en declive? El estado del trabajo de campo en los programas universitarios de geografía canadienses]. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(1), 94–105.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1260098>

Woodhouse, J. y Knapp, C. (2000). Place-based curriculum and instruction: outdoor and environmental education approaches [Currículo e instrucción basados en el lugar: enfoques de educación ambiental y al aire libre]. *ERIC Digest*, 1-8.
<https://eric.ed.gov/?id=ED448012>

Woolhouse, J. (2016). A case study of progressing geography fieldwork skills over years 7-10 [Un caso de estudio sobre el progreso de las habilidades de trabajo de campo en geografía durante los años 7-10]. *Geographical Education*, 29, 40–45.

Yang, D., Wang, Z., Xu, D., Wang, C., y Deng, Z. (2013). Chinese junior high school students' perceptions of geographic fieldwork: a case study [Percepciones de los estudiantes chinos de secundaria sobre el trabajo de campo geográfico: un estudio de caso]. *Journal of Geography*, 112(4), 156–164.
<https://doi.org/10.1080/00221341.2012.732600>

Yilmaz, C., y BiLgi, M. G. (2011). Prospective teachers' view on geography fieldworks [Opinión de los futuros profesores sobre los trabajos de campo en Geografía]. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 11(2), 978–983.

Zabalza, M. (2007). La enseñanza universitaria. *El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España. Narcea.

Zusman, P. (2011). La tradición del trabajo de campo en Geografía. *Geograficando*, 7(7), 15–32.

Anexo 1.

Oficio de exención de aprobación del Comité Ético Científico

 <p style="margin: 0;">UNIVERSIDAD DE COSTA RICA</p>	 <p style="margin: 0;">CEC Comité Ético Científico</p>
<p>23 de septiembre de 2021 CEC-574-2021</p>	
<p>Srta. Daniela Retana Quirós Estudiante Maestría Académica en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria</p>	
<p>Estimada estudiante:</p>	
<p>El Comité Ético Científico (CEC) en su sesión No.230, celebrada el 08 de setiembre de 2021, sometió a consideración el trabajo final de graduación "Trabajo de campo como estrategia de enseñanza universitaria: un estudio en la carrera Geografía, Universidad de Costa Rica".</p>	
<p>Después del análisis respectivo, los miembros del CEC-UCR acuerdan:</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Acuerdo N°11. Declarar que el trabajo final de graduación "Trabajo de campo como estrategia de enseñanza universitaria: un estudio en la carrera Geografía, Universidad de Costa Rica" <u>no requiere aprobación por parte del CEC-UCR</u> ya que se encuentra enmarcado entre las categorías operativas 9.3 de los "Lineamientos del Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica para investigación con seres humanos, biomédicas y no biomédicas".</i></p>	
<p>Quedamos en la entera disposición de colaborar ante cualquier consulta.</p>	
	
<p>Dra. Karol Ramírez Chan, DDS, MSc, Ph.D. Presidenta Comité Ético Científico</p>	
<p>KRC/svc</p> <p>C. Programa de Posgrado en Educación Archivo</p>	
 <p style="font-size: small;"> Año de las Universidades Públicas por la conectividad con el derecho humano universal 2021 BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA DE COSTA RICA </p>	
<p>Tel: 2511-4201 Correo electrónico: CEC@ucr.ac.cr Portal de Investigación: www.vinv.ucr.ac.cr Dirección: Cuarto piso de la Biblioteca Luis Demetrio Tinoco. Sede Rodrigo Facio.</p>	

Anexo 2.*Protocolo registro de información entrevista a profundidad*

PROTOCOLO DE REGISTRO DE INFORMACIÓN		
TÉCNICA: <u>entrevista a profundidad</u>		Identificador: _____
Fecha: _____	Hora inicio: _____	Modalidad: _____
Persona responsable: _____	Persona participante: _____	
	Anonimato: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Indicaciones:		
<ul style="list-style-type: none"> - Aviso de inicio de grabación de la entrevista. - Completar registro. - Saludar y explicar dinámica a persona participante. - Validar consentimiento informado (asegurar que la persona participante esté segura de su participación). - Iniciar la entrevista. - Dar aviso de cumplimiento del tiempo acordado para la entrevista. - Negociación de adición de tiempo o sesión complementario. - Agradecimiento y aviso de próximo paso. - En todo momento la persona responsable debe respaldar la entrevista con sus notas, además del archivo de audio o vídeo recuperado. - La persona responsable debe resguardar los archivos recuperados de manera confidencial. 		
Preguntas orientadoras		
<ul style="list-style-type: none"> - Rompe hielo <p>¿En su vida, quién es un gran maestro?</p>		
Subcategorías Categoría: Trabajo de campo		
Conceptualización	1. ¿Qué es el trabajo de campo en el contexto de la Geografía?	
Propósito formativo	2. ¿Cuál es el propósito formativo del <i>trabajo de campo</i> en la enseñanza de Geografía?	
Relaciones curriculares	3. ¿Qué disposiciones curriculares son tomadas en cuenta en la construcción de ideas referentes al <i>trabajo de campo</i> en la enseñanza de Geografía?	
Categoría: Principios para el diseño didáctico		
Rol docente	4. ¿Cuál es el rol docente en el planteamiento, desarrollo y evaluación de un <i>trabajo de campo</i> en Geografía?	

Rol estudiantil	5. ¿Cuál es el rol estudiantil en el planteamiento, desarrollo y evaluación de un <i>trabajo de campo</i> en Geografía?
Evaluación	6. ¿Qué criterios de evaluación sumativa y formativa, son tomados en cuenta para identificar los logros del proceso formativo, a partir del diseño de un <i>trabajo de campo</i> ?
Contenidos declarativos	7. ¿Cómo se incorporan contenidos declarativos en la planeación, desarrollo y evaluación de un <i>trabajo de campo</i> en Geografía?
Contenidos procedimentales	8. ¿Cómo se incorporan contenidos procedimentales en la planeación, desarrollo y evaluación de un <i>trabajo de campo</i> en Geografía?
Contenidos actitudinales	9. ¿Cómo se incorporan contenidos valorativos en la planeación, desarrollo y evaluación de un <i>trabajo de campo</i> en Geografía?
Actividades	10. ¿Qué actividades didácticas son planteadas en un <i>trabajo de campo</i> en el marco de la enseñanza de Geografía?
Materiales	11. ¿Qué tipo de materiales didácticos son de uso frecuente en los <i>trabajos de campo</i> en Geografía?
Categoría: Entorno pedagógico	
Concepción de lugar	12. ¿Cuál es la concepción de lugar, como escenario para el desarrollo de <i>trabajos de campo</i> , que tienen los y las docentes de Geografía?
Criterios de elección	13. ¿Qué criterios definen la elección de un lugar, como entorno pedagógico, para el desarrollo de un <i>trabajo de campo</i> en Geografía?
Habilidades asociadas	14. ¿De qué manera la elección de lugar, como entorno pedagógico, influye en el desarrollo o fortalecimiento de habilidades reconocidas como geográficas?
Conocimientos asociados	15. ¿De qué manera la elección de lugar, como entorno pedagógico, influye en la construcción de conocimientos?
- Declaración final (valoración sintética de lo que se hizo)	
AGRADECIMIENTO	
Se agradece mucho su participación en este proceso de investigación, sin lugar a dudas es un actor esencial para poder construir el escenario de trabajo.	
NEGOCIACIÓN (EN CASO DE SER NECESARIO)	
Hora de finalización: _____	

Anexo 3.

Protocolo registro de información grupo de discusión

PROTOCOLO DE REGISTRO DE INFORMACIÓN	
TÉCNICA: <u>grupo de discusión</u>	Identificador: _____
Fecha:	Hora inicio:
Modalidad:	
Persona responsable:	
Persona participante 1:	
Anonimato: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Persona participante 2:	
Anonimato: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Persona participante 3:	
Anonimato: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Indicaciones:	
<ul style="list-style-type: none"> - Completar registro. - Aviso de inicio de grabación de la sesión. - Saludar y explicar dinámica de la sesión y producto esperado. - Validar consentimiento informado (asegurar que las personas participantes estén seguras de su participación). - Iniciar la sesión. - Dar aviso de cumplimiento del tiempo acordado para la sesión. - Negociación de adición de tiempo o sesión complementaria. - Agradecimiento, resumen de lo conseguido y aviso de próximo paso. - En todo momento la persona responsable debe respaldar la sesión con sus notas, además del archivo de audio o vídeo recuperado. - La persona responsable debe resguardar los archivos de la sesión de manera confidencial. 	
Puntos de trabajo	
<u>Reglas del juego y puntos de partida:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Pensemos en lo que normalmente hacemos, en cómo se da “espontáneamente” la construcción de un trabajo de campo en su práctica docente. - No son escenarios ideales, sino escenarios reales. - La práctica de la persona docente no es ni buena ni mala, es la mejor posible. 	
Propósito específico	Reflexionar sobre la significación del trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza de Geografía.
	<u>Actividad 1: Conceptualización</u>
	Discusión inicial respecto a la expresión: ¡Nos vamos de gira!... ¿O de trabajo de campo?
	Reconstruir el diseño del trabajo de campo propuesto por los y las docentes de Geografía.

Actividad 2: Planeación de trabajo de campo.

- Afirmación 1. Ustedes son docentes de Geografía que imparten el mismo curso, deben diseñar un trabajo de campo al cual asistirán con sus estudiantes.
¿Cuáles son las primeras preguntas que detonan? ¿Cuál información es necesaria?
- Afirmación 2. Ustedes son docentes de Geografía, que imparten el mismo curso de Ordenamiento Territorial en el programa de Licenciatura en Geografía ofrecido por la Escuela de Geografía en la UCR, deben diseñar un trabajo de campo al cual asistirán con sus estudiantes. Tienen un total de 25 estudiantes, 18 son mujeres y 7 hombres. El 30% de participantes son de las periferias, de zonas rurales. Cuentan con el aval de la Dirección, sin restricciones de tiempo y distancia.
¿Cuáles son los componentes/partes que consideran necesarios en el diseño de un trabajo de campo?
- Afirmación 3. Ustedes son docentes de Geografía, que imparten el mismo curso de Ordenamiento Territorial en el programa de Licenciatura en Geografía ofrecido por la Escuela de Geografía en la UCR, deben diseñar un trabajo de campo al cual asistirán con sus estudiantes. Tienen un total de 25 estudiantes, 18 son mujeres y 7 hombres. El 30% de participantes son de las periferias, de zonas rurales. Cuentan con el aval de la Dirección, sin restricciones de tiempo y distancia. Es necesario construir una guía que respalde la documentación del curso y los trámites administrativos.
¿Qué decisiones tomarían para construirían esta guía? ¡Construyamos la guía!
Para esto podemos considerar los siguientes puntos orientadores:
Información “logística”, Objetivo, Justificación, Descripción del sitio, Metodología, Evaluación, Productos esperados, Rol docente y rol estudiantil, Mención normativa y Criterios de seguridad.

Validar la guía de orientaciones construida.

Actividad 3: Revisión del documento de recopilación e incorporación de observaciones.

Observaciones:

Puntos de validación

1. Reflexión sobre conceptualización. Logrado No logrado
2. Construcción de guía de orientaciones. Logrado No logrado
3. Recolección de grabación y cumplimiento de llenado de bitácora de investigadora. Logrado No logrado

Síntesis de lo construido:

AGRADECIMIENTO

NEGOCIACIÓN (EN CASO DE SER NECESARIO)

Hora de finalización:

Anexo 4.

Protocolo registro de información bitácora de trabajo

PROTOCOLO DE REGISTRO DE INFORMACIÓN EN BITACORA DE INVESTIGADORA	
TÉCNICA APLICADA: _____	Identificador: _____
Fecha: _____	Hora inicio: _____ Hora finalización: _____
Persona responsable: _____	Persona participante: Anonimato: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Puntos clave:	
Compromisos:	
Situaciones críticas (contextual):	

Anexo 5.

Instrumento y construcción de una base curricular para la investigación

Organización de la base curricular (plan de estudios)

Decisión metodológica

Para la construcción de una base curricular que oriente las decisiones de la investigación se propone un esquema de organización para el plan de estudios del Bachillerato y la Licenciatura en Geografía ofrecido por la Escuela de Geografía. Este esquema tiene como base el trabajo de Ocaña (2013), que establece la definición de modelo pedagógico, pues, aunque se hable de una estructura curricular, el análisis al que se quiere llegar es de corte pedagógico; y la propuesta de criterios de elegibilidad o parámetros que permiten mantener una guía para estructurar un modelo pedagógico de manera coherente planteada por Florez (1999).

El documento analizado correspondió a la *Propuesta de modificación integral del currículo Bachillerato y Licenciatura en Geografía*, elaborado por la Comisión de Docencia de la Escuela de Geografía –UCR, entre los años 2016-2018, con el apoyo y participación del personal docente y administrativo, además de población estudiantil activa, graduada y empleadores. Esta propuesta fue presentada ante el Centro de Evaluación Académica –UCR, en el mes de setiembre de 2018, fue aprobada en diciembre de 2018 y entró en vigor durante el I ciclo de 2019.

Definición modelo pedagógico según Ocaña (2013)

- Es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta.
- Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente.
- Pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula.
- Es un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje.
- No es más que un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación.
- Son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer.
- Se construye a partir de un ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe.

<u>Criterios priorizados del modelo pedagógico propuesto por Florez (1999)</u>	
<p>1. Principales elementos sobre la formación y la teoría pedagógica</p>	<p>La propuesta de plan de estudios en cuestión, parte de la definición de pedagogía, entendida como una ciencia que estudia el fenómeno educativo, mediante métodos de investigación interpretativos, con el fin de construir teoría pedagógica que oriente los procesos educativos. Siendo que para lograrlo es importante enfocar las ideas, tomar posición acerca de quien aprende, quien enseña y cómo lo hace, es decir, implica asumir un enfoque pedagógico.</p> <p>Tras el análisis de diferentes enfoques pedagógicos, se asume el trabajado en la Escuela de Geografía –UCR, corresponde a un proceso formativo de corte cognitivo, o dialogante. Lo que implica que el modelo curricular se establece con el propósito de encontrar comprensión, organización, discusión y utilización del conocimiento, lo que está impregnado por un contexto sociocultural.</p> <p>La definición del enfoque pedagógico de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Geografía posiciona a la Geografía como una ciencia que se aprende mediante procesos de construcción de conocimiento, tanto de manera individual como social, entre las personas y con el ambiente, y en los cuales la memoria tiene un papel importante pues es una habilidad necesaria para dominar conceptos y técnicas básicas, sin que lo anterior signifique que sea un fin en sí misma. En este proceso, la capacidad de comunicar el pensamiento con diferentes palabras, respetando las ideas de los autores y teniendo criterio propio al respecto, es fundamental, por lo que los ejercicios de puesta en práctica de los conceptos también son fundamentales en el aprendizaje de la Geografía.</p> <p>La propuesta planteada en el documento de análisis, indica desarrollar predominantemente el enfoque constructivista, sin dejar de considerar algunos aportes del enfoque crítico. Resultado en la modificación de la propuesta curricular, para dar protagonismo a cursos y actividades de aprendizaje constructivistas, pero que propicien el desarrollo del pensamiento crítico.</p>
<p>2. Características del proceso de formación del ser humano</p>	<p>La propuesta de modificación al Plan establece dos tipos de propósitos, que están vinculados al nivel académico a obtener. Así, se asume que el estudiantado que obtenga su nivel título a nivel de Bachillerato será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir con la sostenibilidad económica, social y ambiental de Costa Rica y el mundo, mediante estrategias de aprendizaje que vinculen la docencia, la investigación y la acción social.

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con un enfoque multidisciplinario, integral y holístico, con valores éticos como el compromiso social y ambiental, así como con liderazgo. - Incidir en la toma de decisiones políticas, en el ámbito de la gestión territorial, tanto a nivel nacional como internacional. <p>Mientras, que quien se titule por la Licenciatura, tendrá la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, investigar, sintetizar conocimientos y problemas geográficos, mediante el manejo y la aplicación de modernos métodos y técnicas geoespaciales. - Desarrollar investigación, con enfoque cuantitativo y cualitativo, con conocimientos para hacer trabajo de laboratorio complementadas con de trabajo de campo. <p>Todo esto en asociación con un proceso formativo que busca que el estudiantado tenga el espacio de establecer discusión, de tener libertad para opinar y que se mantenga motivado por investigar, aumentar su conocimiento científico, pero que especialmente mantenga solido el vínculo con la sociedad y lo ambiental.</p> <p>Al final, será pensar en estudiantes que logren confrontar la realidad, y además que propongan alternativas para resolver problemas prácticos, guiados por un fortalecimiento del aprendizaje significativo, así aprovechar la formación para la transformación social.</p>
3. Tipo de experiencia educativas que se promueven	<p>Se establecen tres momentos curriculares, como parte del diseño de formación en Geografía, los cuales tienen relación con el ciclo cursado, así, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primero y segundo año, ofrecerán oportunidades para aprender conceptos básicos, mediante estrategias de memoria, deducción, inducción, análisis y síntesis. - Como momento intermedio, en segundo y tercer año, se propiciará el aprendizaje de la Geografía como un proceso complejo que vincule distintos ámbitos que tradicionalmente se han enseñado por separado, o bien combinando la teoría con la práctica, mediante estrategias como estudios de caso y aplicación de técnicas geográficas.

- En cuanto y quinto año, las actividades se dirigen a fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, por medio de procesos de investigación, que involucren tanto la aplicación como el análisis y la búsqueda de soluciones a conflictos cotidianos.

Estos momentos están asociados a la propuesta curricular, siendo que el primer momento se tienen cursos teóricos, mientras en el nivel intermedio se priorizan los cursos prácticos, y al finalizar, en el tercer nivel, cursos que impliquen el desarrollo de una investigación final. Así, se indica que los cursos aplicados, de análisis y de síntesis son fundamentales para la construcción de aprendizajes prácticos en el campo geográfico, al igual que los cursos tipo laboratorio; estos cursos deben fortalecer la investigación de corte cuantitativa-experimental (sin dejar de lado la investigación cualitativa), tanto en laboratorio como en el campo, es fundamental para que la población investigadora integre los aprendizajes de los cuatro ejes transversales y concrete una conexión con la sociedad y sus necesidades. Donde el trabajo de campo juega un papel esencial.

Los puntos que orientan la didáctica para la enseñanza de la Geografía propuestos son:

- La memoria, producto de vivencias o experiencias, da sentido a los conceptos geográficos.
- Toda persona tiene conocimiento geográfico previo a sus estudios en Geografía: localización, distancias, espacio, sensibilidad social y ambiental.
- La Geografía, como ciencia inter y multidisciplinaria, involucra diferentes saberes.
- La Geografía se aprende de manera activa, construyendo criterio propio al respecto, de manera interactiva estudiantes-estudiantes y estudiantes-docentes.
- La investigación es una tarea necesaria en el quehacer geográfico.
- La Geografía es una ciencia que reconoce y valora el conocimiento científico y empírico.

Por último, la evaluación del aprendizaje se procura como una oportunidad en sí mismas, pues con el tipo de estrategias que se establecen el estudiantado puede utilizar los conceptos, poniendo en práctica la memoria, pero prevaleciendo el análisis y la síntesis, junto con el contraste con la realidad social y territorial.

4. Relaciones e interacciones pedagógicas	<p>Quizá uno de los rasgos más importantes a analizar, radica en la propia naturaleza de la Geografía, su carácter complejo y multivariable, tal y como se presenta en el documento en estudio. Este rasgo, obliga a que el diseño curricular incorpore conocimiento de diversas áreas del conocimiento como todas las ciencias naturales y sociales son de fundamental importancia, así como algunas ingenierías, el sector salud y las ciencias exactas como la matemática, la estadística, el derecho ambiental y la educación. Pues, por ejemplo, en la interacción de estas ciencias que es posible realizar estudios de impacto ambiental, seguimiento a proyectos tanto de investigación como de transformación, realizar publicaciones inter y transdisciplinarias, Trabajos Finales de Graduación, planes reguladores, políticas de ordenamiento, entre otros.</p>
5. Concepción sobre el aprendizaje	<p>En el aprendizaje de la Geografía, se privilegian procesos mentales como la percepción, el análisis, la síntesis, el pensamiento dialéctico y la curiosidad intelectual geográfica que permiten, a la persona en formación, representar gráficamente lo analizado (representación, abstracción, generalización, especificidad) así como construir modelos.</p> <p>Siendo así, las estrategias de aprendizaje serán variadas, desde las lecturas de artículos actuales, así como de documentos históricos que han marcado el ejercicio de la Geografía, hasta prácticas de laboratorio y giras a diferentes territorios costarricenses, en los cuales tanto la población docente como la estudiantil tengan la oportunidad de interactuar y de intercambiar saberes entre ellos y con la población habitante del territorio que visitan.</p> <p>Es de realzar que la propuesta pone atención no solo al aprendizaje académico, sino lo posiciona desde la formación integral del profesional, con la vinculación entre la investigación, la docencia y la acción social.</p> <p>Específicamente se hace referencia a cinco tipos de aprendizaje, que estructuran la malla curricular, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los <u>humanistas</u> son todos aquellos que corresponden a la formación humanística que ofrece la Universidad de Costa Rica a todas las carreras y que promueve la comprensión del contexto, y el papel que como seres humanos nos corresponde, en respuesta a los desafíos contextuales y desde una perspectiva solidaria y concedora de la Historia y de la actualidad nacional. - Los saberes <u>básicos</u> incluyen, por una parte, el desarrollo de la lógica cuantitativa y cualitativa mediante el aprendizaje de los aportes de otras ciencias al campo de la Geografía, tales como la matemática, la física, la química, la estadística, la antropología, la Historia, las Ciencias Políticas, el uso del instrumental específico para

	<p>la Geografía y el aprendizaje de otro idioma. Todo lo anterior con el fin de fortalecer la perspectiva multidisciplinar de la ciencia geográfica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los saberes de <u>inmersión</u> están diseñados con el propósito de brindar, a la población estudiantil, la oportunidad de fortalecer el bagaje teórico mediante libros, artículos, otros, para analizar, de una manera más cercana y directa, dilemas geográficos desde una perspectiva integral, multidimensional y compleja, abordando conocimientos y poniendo en práctica habilidades y valores en el quehacer geográfico y surgidos en los sistemas biofísicos y socio-culturales, según diversas escalas y dinamismos. - Los saberes de <u>procesos</u> se generan una vez que la población estudiantil cuenta con aprendizajes de inmersión, es el momento de comprender los procesos geográficos en el ejercicio de la profesión. Para lograrlo se hace necesario promover la comprensión de procesos biofísicos, socioculturales, regionales y locales para desarrollar habilidades de construcción de escenarios, manejar probabilidades y comprender datos cartográficos. También aprenden conceptos geoestadísticos y el diseño, la construcción, utilización y divulgación de bases de datos espaciales y del análisis espacial, el uso de tecnologías para lograr el procesamiento de imágenes satelitales y fotos aéreas, incluyendo en estos saberes Sistemas de Información Geográfica, sensores remotos, navegación satelital y drones. <p>Los saberes de <u>profundización</u> se construyen a partir de dilemas geográficos que le plantea el planeta al ser humano, con la idea de que las personas en formación profundicen más en áreas temáticas de su elección y respondan a esos dilemas en función de cuatro grandes desafíos globales, a saber: el desarrollo socioambiental, el ordenamiento y gestión del territorio, los biogeosistemas y la geomática.</p>
6. Concepciones sobre la enseñanza	Aunque el documento no aborda directamente una definición de enseñanza, establece un compromiso en la mejora continua de la docencia.
7. Papel del estudiante	El estudiantado se concibe como un grupo de personas en continua transformación que ingresa a la Universidad con conocimientos previos, con la capacidad de aprender tanto con el docente como con sus pares, los y las otras estudiantes, y la sociedad. La población estudiantil es capaz de ser cuestionadora, proactiva, transformadora de su conocimiento, propositiva, analizador de las causas históricas de las situaciones, con

	sentido de responsabilidad, compromiso, sensibilidad ante el conocimiento de las otras personas pertenecientes a diversos contextos.
8. Papel de docente	Por último, la propuesta de modificación, establece que es importante que el rol docente se caracterice por potenciar en la población estudiantil la capacidad de observación, promover la investigación y la solución de problemas, que se considere un facilitador o mediador de conocimiento actualizado y que también rescate los saberes históricos vigentes, que conoce las necesidades de las y los empleadores así como los desafíos sociales (locales, regionales, mundiales, globales y universales) para la justicia social. En síntesis, se espera una persona flexible, creativa, sensible, innovadora y rigurosa académicamente.

Referencias bibliográficas:

Comisión de Docencia, Escuela de Geografía. (2018). *Propuesta de modificación integral del currículo Bachillerato y Licenciatura en Geografía*. Universidad de Costa Rica.

Florez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw-Hill, España.

Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U, Bogotá.