

**Mirar la realidad y problematizarla:
el trabajo de campo una estrategia para repensar la enseñanza de las
Ciencias Sociales.¹⁹**

Look at reality and problematize it: fieldwork a strategy to rethink Social Sciences teaching.

**Dra. Augusta Valle Taiman²⁰, Alejandra Acevedo García²¹, Alicia Chong Grados²²,
Ana Favia Sánchez Carmelino²³, Wendy Paucar López²⁴, Mari Carmen Mencia
Centeno²⁵.**

Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar los resultados de una investigación exploratoria sobre las experiencias en el trabajo de campo de los y las docentes de Ciencias Sociales de secundaria. A partir de las propuestas de Pagès (2015), analizamos propósitos que orientan el trabajo de campo y discutimos sus posibilidades para que las y los estudiantes comprendan su mundo y desarrollen el pensamiento social. A partir de un cuestionario se buscó recabar información sobre la experiencia docente en las salidas de campo. Concluimos que la práctica del trabajo de campo sigue ligada a los contenidos y privilegia la visita a los sitios patrimoniales. Por tanto, deja de lado la observación del entorno cotidiano del alumno y alumna. Creemos que el trabajo de campo debe brindar al alumno/a la oportunidad de analizar

¹⁹ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.45>

²⁰ Directora de Doctorado en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://orcid.org/0000-0003-0491-2456> Contacto: acvalle@pucp.edu.pe

²¹ Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: a.acevedo@pucp.edu.pe

²² Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: achongg@pucp.edu.pe

²³ Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: afsanchez@pucp.edu.pe

²⁴ Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: wendy.paucar@pucp.edu.pe

²⁵ Estudiante, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: a20196897@pucp.edu.pe

críticamente su entorno cotidiano y reflexionar sobre él desde una perspectiva histórica, geográfica y económica, con miras al futuro y la formación de una ciudadanía crítica.

Palabras clave: Trabajo de campo, Didáctica de las ciencias sociales, ciudadanía.

Abstract

This article aims to show the results of an exploratory research about the experiences in fieldwork of Social Sciences teachers in the secondary level. Based on Pagès' proposals, we analyze the purposes that guide the development of the field trip. We discuss its possibilities to understand student's world and to develop social thinking. From a questionnaire we sought to gather information about their experience on fieldwork. We conclude that the practice of fieldwork is still linked to the contents therefore it privileges the visit to heritage sites. Thus, it leaves aside the observation of the student's everyday environment. We believe that fieldwork should provide the student with an opportunity to critically analyze their everyday environment and reflect on it from a historical, geographical and economic perspective, with a view to the future and the development of critical citizenship.

Key words: Fieldwork, Social Sciences Didactics, citizenship

El fracaso de la enseñanza se produce porque nos dedicamos a un contenido que se relaciona poco con la realidad. En mi opinión, y no es una idea original mía –ya lo decía, por ejemplo, el gran pedagogo y pensador John Dewey–, *la geografía y la historia escolar deben ser el medio para entender la vida y resolver los problemas que nos presenta*. Entonces debemos dar vuelta a esta situación. El conocimiento escolar es una construcción para la escuela y para la sociedad, no para la geografía y la historia académica ni tampoco para satisfacer las necesidades de los políticos. (Pagès, 2015, p. 190) [las cursivas son nuestras]

Una de las preocupaciones más frecuentes desde la didáctica de las ciencias sociales es cómo dar sentido significativo a los conocimientos que aportan la historia y la geografía para la vida de las y los estudiantes. Como indica la cita inicial, es fundamental que las ciencias sociales permitan a los y las jóvenes entender su mundo y proponer soluciones a los problemas que son parte de su realidad. Consideramos que el trabajo de campo es una estrategia pedagógica para analizar los problemas relevantes del entorno de los y las estudiantes.

Este artículo se gesta en el contexto de la pandemia por la COVID19, como parte del curso de “Diseño y desarrollo del trabajo de campo” de la especialidad de secundaria en ciencias sociales en una universidad privada peruana. Entre agosto y octubre del 2020, con las cinco estudiantes de esta especialidad matriculadas en el curso, nos planteamos una serie de preguntas sobre el papel del trabajo de campo en la enseñanza de las ciencias sociales. Estas inquietudes estuvieron orientadas por las propuestas de Joan Pagès en diversos textos sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la ciudadanía y el desarrollo del pensamiento social (Pagès, 2018; 2015; 2009, y Gutiérrez y Pagès, 2018). Este artículo recoge el trabajo colaborativo realizado por las estudiantes del profesorado en ciencias sociales y la docente encargada del curso.

Considerando que se trata de un programa formativo reflexivo y crítico, partimos de la necesidad de que las estudiantes reflexionen sobre sus propias experiencias escolares con el trabajo de campo; a partir de lo cual identificaron sus propias representaciones sobre éste, sus finalidades, los aprendizajes que lograron y su vínculo con lo abordado en el aula. A continuación, analizamos la importancia del trabajo de campo a la luz del Currículo Nacional para la Educación Básica del Perú-2016 (en adelante CNEB-2016) y las propuestas de Joan Pagès sobre el desarrollo del pensamiento social (Pagès, 2018; Gutiérrez y Pagès, 2018).

Finalmente, decidimos emprender una investigación exploratoria que nos permita identificar el sentido que dan los y las docentes al trabajo de campo para la enseñanza de las ciencias sociales. El objetivo de este artículo es presentar la experiencia del profesorado sobre el trabajo de campo y discutir las posibilidades de la salida de campo para entender el entorno y desarrollar el pensamiento social.

Este artículo se organiza en cinco apartados. Primero, el marco de la investigación, en el que se revisan las finalidades de la enseñanza, el pensamiento social, los principales conceptos sobre trabajo de campo y se vincula con el CNEB-2016. En segundo lugar, se presenta la metodología empleada para la investigación. A continuación, se da cuenta de los principales hallazgos sobre cómo desarrollan el trabajo de campo el profesorado. En cuarto lugar, se discuten los hallazgos a partir de la propuesta de Pagès y las investigaciones identificadas. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Marco de la investigación

La enseñanza de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento social

Pagès (2009) discutía hacia dónde debería ir la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI y planteaba que se debe: "... educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el tenemos actualmente" (p.11). A lo largo de su producción académica Pagès (2009; 2016; 2018; Jara y Santisteban, 2018) ha insistido en que la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es promover el desarrollo de la ciudadanía democrática. Explica que la enseñanza del área debe permitir:

... la formación de hombres y mujeres para que tomen decisiones argumentadas de manera libre y consciente, para que sean capaces de hacerlo con los demás ciudadanos de un país, y de un mundo libre, democrático solidario y sin injusticias sociales. Es fundamental saber cuál es el uso social que los niños y las niñas, que la juventud debe dar al conocimiento social en su vida cotidiana (Pagès, 2016, p.3)

Esta propuesta de Pagès coincide con lo planteado en el "plan de mejora de aprendizaje de Lima Metropolitana - 2017" que explica las finalidades del área de Ciencias Sociales de la siguiente manera:

... se pretende que los estudiantes se formen como ciudadanos conscientes de la sociedad donde viven y de su rol como sujetos históricos a fin de que asuman compromisos y se constituyan en agentes de cambio de la realidad social a través de la gestión de los recursos ambientales y económicos.

Asimismo, el área promueve que los estudiantes se identifiquen con su país; es decir, busca que tomen conciencia de que forman parte de una colectividad que, siendo diversa, comparten una misma historia y participan en la construcción de un futuro común. (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 81)

El área de Ciencias Sociales está integrada por tres competencias correspondientes a historia, geografía y economía. Con respecto a la primera, *Construye interpretaciones históricas*, busca que la y el estudiante pueda construir una interpretación crítica sobre hechos del pasado que le permita comprender el presente. Para lograr la competencia deseada, es necesario que la y el estudiante maneje y evalúe fuentes, elabore explicaciones a partir del análisis de múltiples causas y consecuencias, y maneje el tiempo histórico. Todo lo cual debería promover que se reconozca como agente histórico. La competencia *Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente*, propone que la y el estudiante comprenda la relación entre los elementos naturales y sociales, al mismo tiempo que se involucra en el cuidado medioambiental y la mitigación de riesgos para lo cual es fundamental que aprendan a manejar diversas fuentes de información para comprender el espacio geográfico. Finalmente, la competencia correspondiente a economía, *Gestiona responsablemente los recursos económicos*, implica que los y las estudiantes aprendan a tomar decisiones económicas informadas y responsables, que además expresan una postura crítica sobre el manejo de recursos.

La propuesta del CNEB-2016 es que se logre de alguna manera la integración de las competencias para la comprensión del entorno. ¿Cómo lograr esta integración? Sin duda esta es una de las tareas más complejas que desafían a las y los docentes frente a la nueva propuesta curricular. Pero esta integración es absolutamente necesaria porque la realidad no se presenta fraccionada por disciplinas, sino que requiere la integración de diversos aprendizajes para comprenderla.

Desde nuestra perspectiva, la comprensión de la realidad requiere el desarrollo del pensamiento social del alumnado. Tal como lo propone Pipkin (2009), el pensamiento social implica: "... concebir la realidad como una síntesis problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa" (p.19). El pensamiento social

involucra el desarrollo de una serie de habilidades como la observación de la realidad para identificar problemas del entorno. Asimismo, significa que "... los estudiantes aprendan a dialogar con la incertidumbre, a dudar, a seleccionar información desde determinadas perspectivas y, a gestionarla hasta convertirla en conocimiento útil para el planteamiento y la solución de problemas de los entornos." (Pagès y Gutiérrez, 2018, p.58).

El trabajo de campo

El trabajo de campo se define por el contacto directo con la realidad y el conjunto de acciones que permiten recoger información de ésta de manera directa (Godoy y Sánchez, 2007; Lossio, 2004). El concepto "trabajo de campo" suele vincularse principalmente a actividades propias de la enseñanza de la geografía (Llancavil, 2019; Souza, García y Souto, 2016; Delgado, 2013; Moreno, Rodríguez y Sánchez, 2011; Godoy y Sánchez, 2007) o de las ciencias naturales (López, 2007).

En el caso de la enseñanza de la historia, salir del aula se le relaciona más con visitas a museos, sitios arqueológicos y sitios históricos. Por lo tanto, se entiende principalmente vinculada al patrimonio cultural o a la educación patrimonial, y en ese sentido se suele vincular a la construcción de la identidad (Martínez, 2020; Castro y López, 2017; Molina, Llonch y Martínez, 2016; Pinto, 2016). Borghi (2016) relaciona la educación patrimonial con la construcción de la identidad y la promoción de la participación ciudadana. Para ello, la autora resalta la necesidad de enseñar a: "Leer el paisaje [...] estudiar sus transformaciones y evoluciones; comenzar desde el medioambiente significa dar espacio a la realidad que rodea al niño, a su vida cotidiana, a lo que él conoce y lo que le es familiar ..." (p.53).

Como se aprecia, la salida de campo es una oportunidad que no solo se presta para la enseñanza de la geografía, sino que permite aproximarse a la realidad también con una mirada histórica y económica. Concordamos con Pagès (2015) en que:

En la calle hay geografía, historia y todas las evidencias de cualquier disciplina social. La historia está en la calle a través de los monumentos, de la memoria de las personas. En la calle hay gente con problemas, los padres y las madres de nuestro alumnado, la ciudadanía. (Pagès, 2015, p190) [las cursivas son nuestras]

El trabajo de campo nos permite proponer una enseñanza de las ciencias sociales que responda a las realidades de adolescentes, niños y niñas. Las situaciones problemáticas que

viven a diario un grupo de personas que comparten y construyen un espacio, que mantienen relaciones económicas, y tienen una historia. Se trata de temas significativos que deberían abordarse en la escuela.

Estamos de acuerdo con Delgado (2013) en que el trabajo de campo es una estrategia pedagógica integradora de diversos contenidos disciplinares y ejes transversales que permite construir conocimiento, "... sobre un fenómeno o situación problemática" (p. 158). Tiene la gran ventaja que promueve corroborar in situ ciertos fenómenos, situaciones, o hechos vinculados a las ciencias sociales. Reconocemos diferentes tipos de salidas de campo como las dirigidas, semidirigidas y no dirigidas (Godoy y Sánchez, 2007).

Como indica López (2007), las salidas de campo son una buena alternativa para conocer mejor el mundo real, ya que posibilitan el desarrollo de estrategias y técnicas como la observación, el análisis y el descubrimiento. Moreno et al. (2011) conciben la salida de campo como un escenario pedagógico y didáctico, que se enmarca en "la concepción de una educación de aula sin muros (...) [porque] se recupera el "mundo de la vida" y se posibilita el diálogo" (p. 15). En este caso se pone en el centro del proceso educativo la "acción intersubjetiva en contra de la imposición de saberes hegemónicos" (p. 15). Coincidimos en que el trabajo de campo constituye una gran oportunidad para que los y las estudiantes no solo observen los fenómenos y/o problemas sociales en la realidad, sino que los contrasten con sus propios imaginarios o sus representaciones sociales. Todo ello tiene gran potencial para construir un conocimiento complejo que responda a la realidad del estudiantado, y que no se limita a reproducir la información que recibe de la y el docente o que figura en el texto escolar. Es decir, para el desarrollo del pensamiento social.

Souza, García y Souto (2016) consideran como ventajas del trabajo de campo, la posibilidad de poner al alumnado en contacto con su espacio geográfico y promover una mejor comprensión de los fenómenos y problemas de la zona, lo cual derivaría en que sean capaces de proponer alternativas de solución adecuadas y realistas para abordarlos. Igualmente, destacan el impacto positivo de las salidas de campo especialmente para el desarrollo de habilidades sociales y de la empatía.

Álvarez, Vásquez y Rodríguez (2016) consideran que la salida de campo puede ser un eje potenciador para el desarrollo del conocimiento social, por lo tanto, para la formación de una ciudadanía crítica capaz de intervenir y transformar la sociedad.

En síntesis, entendemos el trabajo de campo como una estrategia integradora que ayuda a construir un aprendizaje de las ciencias sociales más situado en el contexto de la y el estudiante, que no solo rompe con la rutina de la clase, sino que especialmente promueve un mejor acercamiento con las ciencias sociales al mundo real, la adquisición de habilidades como la observación y la interacción con la realidad, y el desarrollo del pensamiento social. Asimismo, el trabajo de campo ayuda a desarrollar en el y la estudiante la criticidad ya que despierta su interés por nuevos aprendizajes fuera de las aulas, y la aplicación de ello en su vida cotidiana. De manera que, se favorece un enfoque centrado en la ciudadanía democrática, activa y crítica en la que la y el estudiante comprende cómo contribuye a construir un mejor futuro.

Como indica López (2007) las salidas de campo no suelen estar integradas en los currículos, ni estar planificadas adecuadamente, y además “carecen de fundamentación didáctica” (p. 100). Estas actividades suelen también restringir la iniciativa de las y los estudiantes y “reducen su nivel de participación” (p. 100), ya que se encuentran apartadas de sus intereses y no consideran sus ideas previas, ni sus representaciones sobre la realidad.

Por lo tanto, el rol de la y el docente es fundamental en la planificación, el diseño y la implementación de una salida de campo. Melgar y Donolo (2011) brindan una serie de recomendaciones para que la salida de campo a los espacios culturales, naturales o incluso virtuales logren engarzarse con las propuestas curriculares. Plantean que las actividades antes, durante y después de la salida deben ser debidamente planificadas por el y la docente para garantizar un máximo aprovechamiento de la experiencia de campo. Ambos autores destacan que el éxito de la salida dependerá de que estas actividades permitan al estudiante construir su conocimiento a partir de preguntas complejas adecuadas a su nivel cognitivo. Asimismo, recomiendan integrar en las actividades aspectos emocionales y sociales, tales como el trabajo colaborativo. Para Melgar y Donolo (2011), la observación y el análisis de la realidad se enriquece cuando los y las estudiantes intercambian sus impresiones, plantean diversas opiniones y logran llegar a consensos.

Trabajo de campo y la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Perú

La normativa del Ministerio de Educación del Perú se refiere a las salidas de campo o viaje de estudios como una actividad que realiza un grupo de estudiantes con el propósito de conocer la realidad social, económica y geográfica del lugar visitado. Se enfatiza la importancia de promover a través de estas “salidas” el conocimiento de la biodiversidad y diversidad cultural del país y la población (Resolución N° 086, 2015). Otra característica que menciona el documento es que estas actividades se deben desarrollar en el marco de un proyecto de aprendizaje que comprenda más de un área curricular; además, se debe pautar claramente las actividades a realizar antes y después de la salida. Asimismo, la normativa es muy clara al indicar los permisos y trámites que requieren los y las docentes para realizarlas.

En el Perú, se han identificado algunas publicaciones acerca de la salida de campo y su potencial educativo. Vargas (2013) desarrolla una investigación en la que se propone identificar las estrategias empleadas por los maestros y maestras para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en una institución educativa de la región de La Libertad. Así, propone que en las visitas de estudio de campo se empleen estrategias para el desarrollo de contenidos procedimentales, habilidades cognitivas y habilidades psicomotrices. Es decir, los y las estudiantes deben “saber hacer” a partir del uso de distintas herramientas, desarrollan habilidades psicomotrices, utilizan los contenidos aprendidos en situaciones del entorno próximo y finalmente reflexionan sobre lo aprendido. La investigación concluye que las actividades desarrolladas promueven el desarrollo de la identidad cultural porque permite que los mismos alumnos y alumnas conozcan sus habilidades, expresen sus percepciones, reconozcan y actúen sobre el medio natural y social inmediato.

El estudio realizado por Corimayta (2018), recoge la opinión de los y las docentes y el alumnado sobre la importancia del trabajo de campo para la enseñanza de la historia. Para la valoración emplea una escala Likert. De acuerdo con la investigación, ante la afirmación que la salida de campo es esencial para la enseñanza de la historia, 17 docentes (46% de su muestra) valoran con “*siempre*”. Mientras que 145 estudiantes (46%) coinciden en la valoración. La segunda cifra mayoritaria, corresponde a la valoración *casi siempre*. Vemos entonces que, tanto los y las docentes como los y las estudiantes valoran positivamente la

salida de campo como una estrategia para el aprendizaje de la historia. Pese a esta valoración, el alumnado no logra identificar la relación entre las salidas de campo y la enseñanza de la historia en el aula. Ello se debería a que dentro de la escuela predomina una enseñanza tradicional, memorística que no permite recuperar lo aprendido en el lugar visitado. No se logra complementar la salida de campo con lo visto en el aula. En el caso del profesorado, la mayoría considera al trabajo de campo como positivo porque permite mejorar el aprendizaje de la historia a la vez que desarrollan habilidades de observación, comprensión y expresión. Para ellos y ellas, el trabajo de campo tiene la posibilidad de complementar lo trabajado en el aula.

Otro estudio realizado en la ciudad de Lima por Torres (2018) enfocado en el aprendizaje de la geografía, evidenció que las y los estudiantes presentaban un bajo desempeño en la capacidad “*explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales*”. Se propone que el problema se da como consecuencia de mantener una enseñanza dentro del aula que no se articula con las salidas de campo, ya que la enseñanza se enmarca en una pedagogía tradicional enfocada en exposiciones, completar cuadernos y observar láminas. En este marco, las salidas de campo no se aprovechaban, pues se convertían en “paseos” sin fines pedagógicos. Asimismo, se señala que la ausencia de este enfoque ambiental incide en la construcción de la ciudadanía activa, porque las y los estudiantes se muestran indiferentes a las repercusiones de lo social en el ambiente (Torres, 2018).

A partir de lo revisado, se reconoce el potencial del trabajo de campo para trabajar aspectos vinculados a los conocimientos conceptuales (porque las y los estudiantes identifican en la realidad aquello que trabajaron en clase) y actitudinales porque permite que se involucren con su entorno inmediato. Además, reconocemos la importancia del rol de el y la docente en la planificación de la salida.

Metodología

Este artículo presenta una investigación exploratoria porque, como se ha visto, la investigación sobre el trabajo de campo para el área de ciencias sociales es reducida en el Perú. El enfoque es cualitativo, porque se busca recoger los sentidos que dan los y las docentes al trabajo de campo en la enseñanza de las ciencias sociales. Si bien se recoge alguna

información que se presenta a través de porcentajes y gráficos, se hace solo para presentar un primer retrato de lo que ocurre con este grupo de maestros y maestras que permita comprender los resultados de las explicaciones que dan. En este trabajo lo central es explorar el sentido del trabajo de campo para los profesores y profesoras (Moreira, 2002).

Para recoger la información hemos optado por un cuestionario en formato virtual a través de Google-Form. Además de la información demográfica (tipo de escuela en la que labora, ubicación, años de experiencia, etc.), el cuestionario incluía 11 preguntas. La primera pregunta permitió diferenciar dos grupos, el de los y las docentes que emplean el trabajo de campo de los que no lo hacen. De manera que aquellos no realizaban trabajo de campo pasaban directamente a la pregunta 10. Esta es una pregunta cerrada que presenta distintas causas por las cuales no se usa el trabajo de campo que han sido previamente identificadas en otras investigaciones (López, 2007; Melgar y Donoso, 2011). Luego pasaban a la pregunta 11, que se explica más adelante.

En el caso del profesorado que sí incluye el trabajo de campo, se propone una pregunta cerrada sobre el área o áreas que desarrollan en la salida. Las otras 7 preguntas son abiertas y permiten al maestro y maestra dar cuenta de las razones por las que realiza la salida, su planificación, el vínculo con los temas abordados en el aula y la evaluación de los aprendizajes de la salida de campo. Es decir, gracias a estas 7 preguntas podemos explorar el significado que tiene el trabajo de campo para los distintos maestros y maestras, y a partir de ello construir las primeras categorías de análisis.

Tanto a los que realizan salidas de campo como los que no, se les pidió (pregunta 11) relacionar una lista de lugares frecuentemente empleados en las salidas de campo con el desarrollo del aprendizaje de la historia, la geografía y la economía, componentes del área de ciencias sociales según el CNEB-2016, siendo posible marcar más de un área para un mismo lugar.

Para validar el cuestionario se realizó un piloto con cinco docentes del área. Este piloto permitió verificar que las preguntas sean comprensibles (claras para los participantes), unívocas (tenga una única interpretación y relevantes (se relacionan con los objetivos del estudio). A partir de la información recogida, se hicieron los ajustes necesarios.

Los y las participantes, como previamente se ha señalado, son docentes del área de Ciencias Sociales en el Perú. El contacto con ellos y ellas se realizó a través del correo electrónico. En este se informaba el objetivo de la investigación, se resaltaba su importancia y se anexaba el enlace con el Google-Form. El formulario reiteraba la explicación de los objetivos e incluía el consentimiento informado. Si el /la docente estaba de acuerdo con participar en la investigación completaba el consentimiento informado, accedía al cuestionario al marcar “siguiente”.

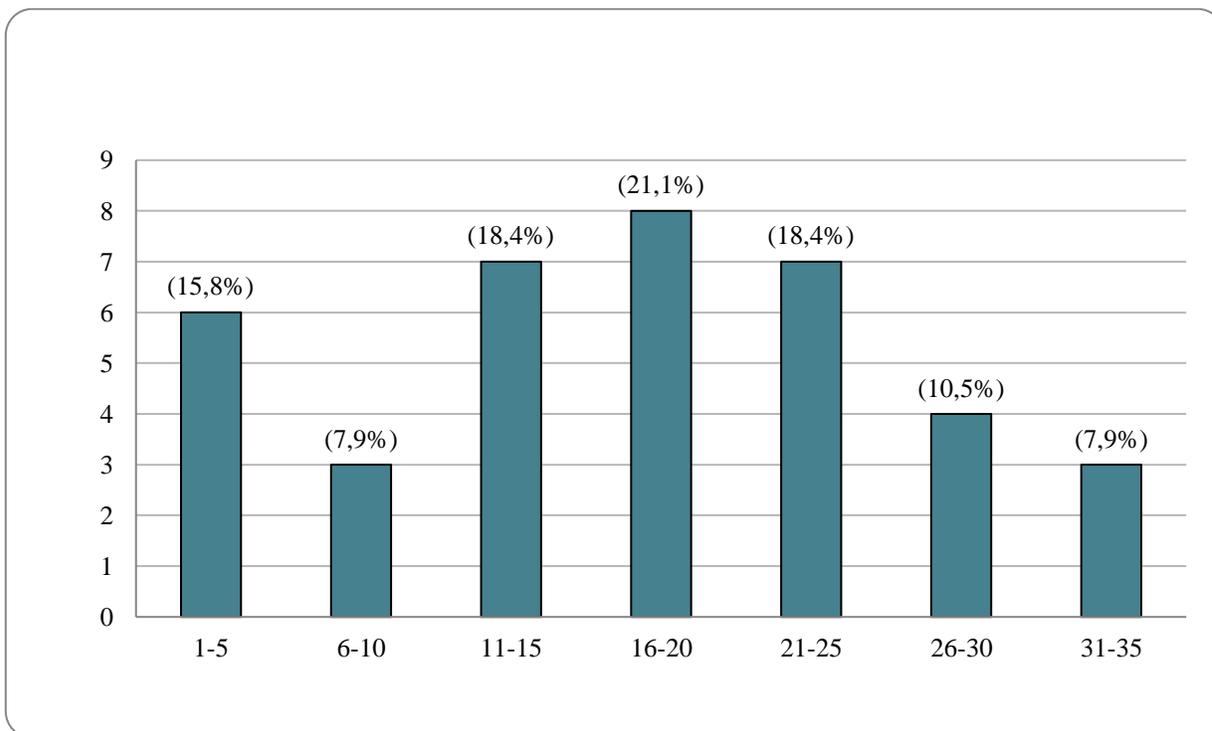
El único criterio de inclusión fue encontrarse ejerciendo la docencia en el área de Ciencias Sociales en el nivel secundaria. Es así como, se consiguió la participación de treinta y ocho docentes pertenecientes a siete regiones del Perú.²⁶

El profesorado que participó de esta investigación se identificó 45% con el género masculino y 55% con el femenino. Sus edades fluctúan entre los 22 y 61 años, concentrándose el 42% entre los 40 y 50 años. La mayoría de los maestros y maestras tiene como mínimo 10 años de experiencia, tal como lo muestra el Gráfico 1. Sobre el tipo de gestión de la escuela en que laboran, se observa que hay una distribución equitativa entre docentes de instituciones privadas y públicas.

²⁶ Se enviaron correos electrónicos aproximadamente a 50 docentes. Se recurrió a la base de datos del Grupo Historia para Maestros, grupo de investigación y responsabilidad social al cual pertenecen tres de las autoras de esta investigación.

Figura 1

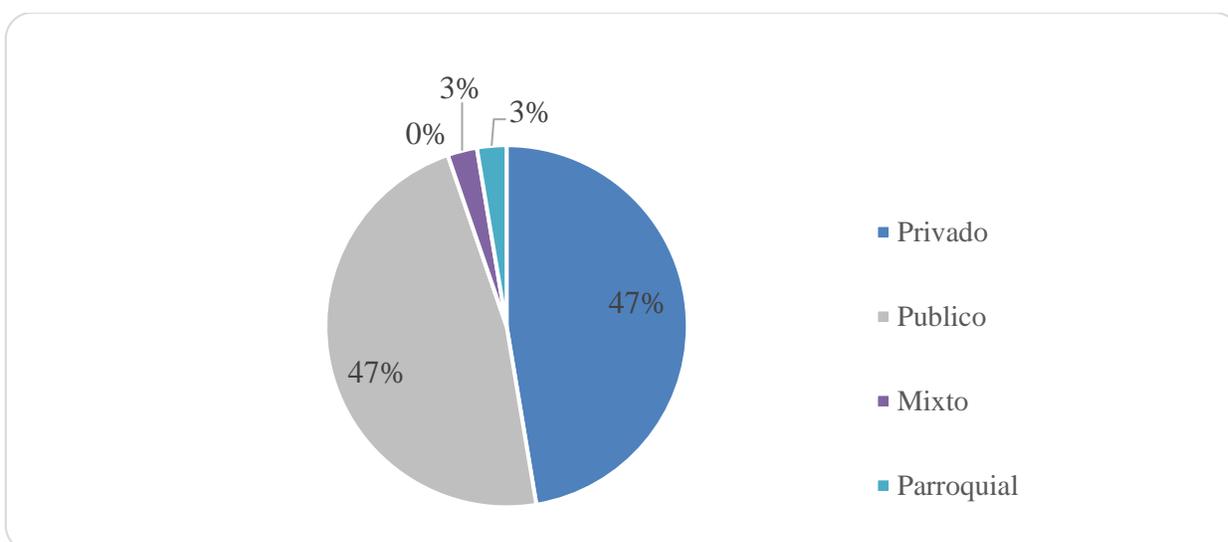
Años de experiencia de los y las docentes



Nota. Elaboración propia, 2020

Figura 2

Tipo de gestión de la Institución Educativa

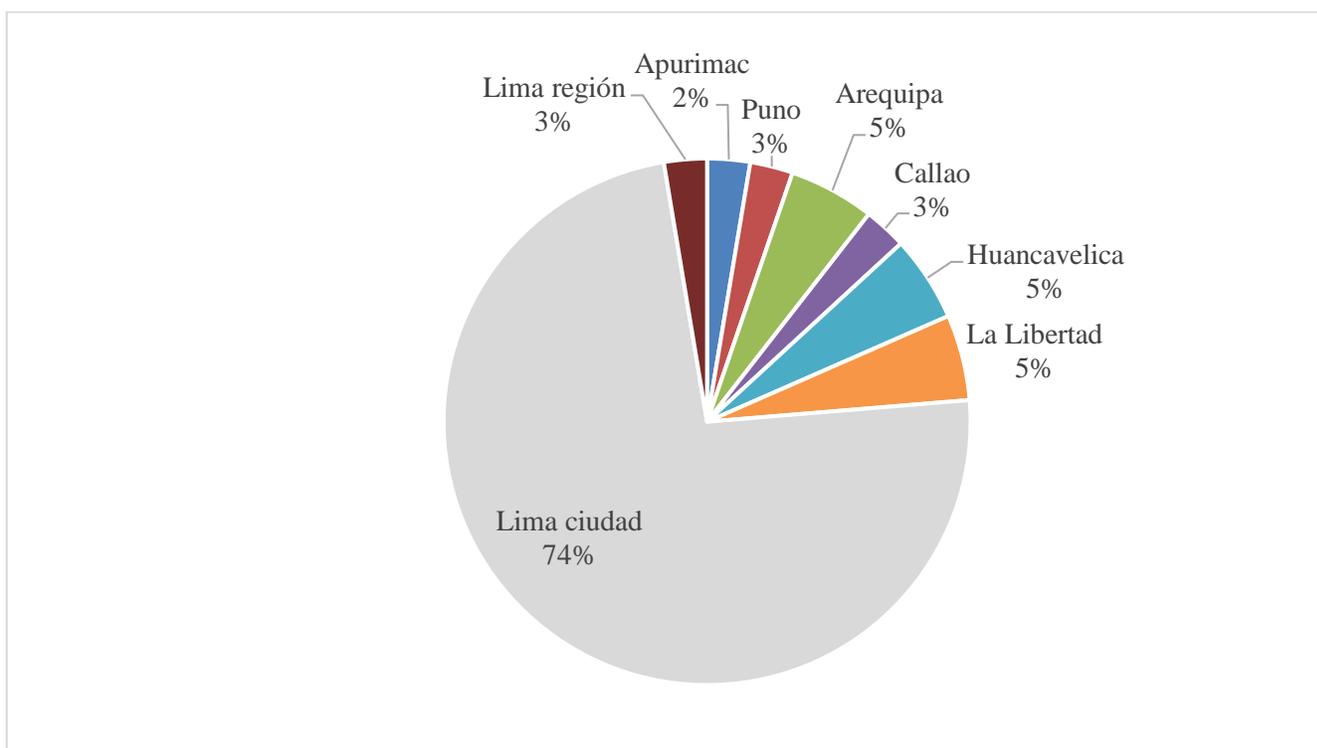


Nota. Elaboración propia, 2020.

El 80% de los y las docentes trabaja en Lima, en escuelas de diversos distritos de la ciudad. Un grupo menos desempeña su labor en escuelas de las regiones de Apurímac, Arequipa, Puno, Huancavelica, Callao y La Libertad (Gráfico 3). Esta muestra no pretende ser representativa de lo que ocurre con los y las docentes en todo el país, como ya se indicó es básicamente una investigación exploratoria y cualitativa que nos da pistas sobre el sentido del trabajo de campo en el área de Ciencias Sociales.

Figura 3

Ubicación de las Instituciones Educativas



Nota. Elaboración propia, 2020.

Resultados

Primero, presentamos algunos resultados porcentuales que nos permiten reconocer algunos rasgos generales de las opciones de los y las docentes para desarrollar el trabajo de

campo. Observamos que más de la mitad de los y las docentes (61%) no desarrolla trabajo de campo al enseñar el área de ciencias sociales. Las razones por las que no lo hacen son diversas y suelen indicar más de un motivo. Las principales razones identificadas son: la falta de tiempo (59%), falta de recursos económicos (48%), la propia política de la institución educativa (33%), poca accesibilidad a lugares para visitar (26%) y falta de capacitación (22%).

El 39% que sí desarrolla salidas de campo reconoce dos motivaciones principales: tomar contacto con la realidad y el complemento con lo visto en clase. Para todo este grupo de docentes, el trabajo de campo se enfoca principalmente en el aprendizaje de la historia (100%), seguido por la geografía (73%) y finalmente la economía (48%)²⁷.

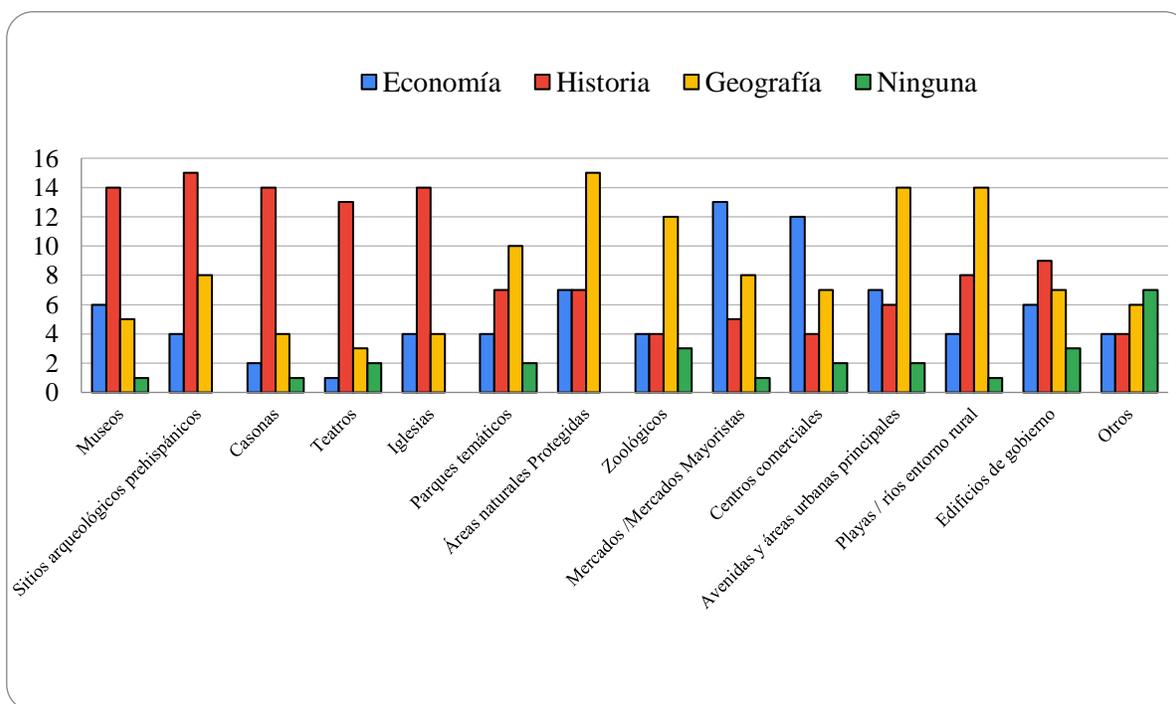
Esta tendencia no sorprende porque coincide con los lugares más visitados que son en primer lugar, los museos y las zonas arqueológicas prehispánicas, y en segundo, sitios históricos (incluye iglesias y lugares históricos no prehispánicos), todos correspondientes al área de historia. En un tercer grupo aparecen los “sitios naturales” que comprenden áreas naturales protegidas como las Lomas de Lachay o los Pantanos de Villa, viajes a zonas rurales cercanas -como en el caso de Lima: Matucana, Lunahuaná o Canta-, o a zonas que permiten observar algunas características del paisaje como la Costa Verde (Lima), La Punta (Callao), el río Rímac y, en menor medida los zoológicos y observatorios astronómicos.

Se incluyó además una lista de lugares posibles de visitar y se preguntó: ¿A qué disciplina contribuye la visita? Los resultados recogidos en el Gráfico 4 evidencian que la historia se relaciona principalmente a visitar sitios arqueológicos y espacios patrimoniales (iglesias, casonas, museos, teatros); mientras que la geografía se vincula más a áreas naturales, zoológicos y áreas urbanas. Finalmente, la economía es focalizada en la visita a zonas que implican un intercambio comercial como mercados y centros comerciales. Se observa que los espacios menos visitados son precisamente los lugares cotidianos en la vida de los y las estudiantes como los mercados, las zonas comerciales, las avenidas, entre otros espacios. Además, no se les identifica con el proceso histórico.

²⁷ En esta pregunta se podía marcar historia, geografía o economía, o más de un curso.

Figura 4

Relación entre lugar de visita y disciplina



Nota. Elaboración propia, 2020.

¿De qué depende el lugar escogido para la visita? Entre los criterios que emplean para decidirlo se señalan: en primer lugar, la relación con la temática desarrollada en el bimestre; en segundo, los proyectos de escuelas que exigen alguna salida; en tercero, las competencias del área; y finalmente, la accesibilidad al lugar (facilidad de ingreso, distancia, costos, entre otros).

Al preguntar sobre los vínculos de las salidas de campo con las actividades y temas desarrollados en la clase, la mayoría se vincula con los contenidos que desarrolla. Es decir, la salida “coincide la temática con lo que se está trabajando...” o “... la visita sirve para reforzar los conocimientos...”. Un grupo más reducido, vincula la salida al logro de las competencias, capacidades y desempeños. Se explica:

La salida de campo es el proceso final del desarrollo de un tema o unidad abordada en el marco de la planificación curricular y teniendo como base las competencias y el

propósito de cada área. Por ende, no se encuentran desarticuladas del contexto. Son parte de toda la ruta que se lleva a cabo a lo largo de las sesiones teóricas y concluye con una experiencia vivencial y significativa.

En estos casos, se resalta su papel como experiencia significativa para las y los estudiantes. Solo un docente hace referencia a la importancia de la salida de campo para “la toma de conciencia sobre nuestra realidad peruana, su gente, sus recursos naturales y su modo de vida”.

El grupo de docentes que desarrolla salidas de campo manifiesta que planifican las actividades previas, pues en muchos casos son incluidas en el plan anual de la institución educativa. Un maestro aclara que invierte tiempo en identificar “...los lugares más significativos de desarrollo histórico de la zona. Vamos a los lugares geográficos más resaltantes e interactuamos con la gente y sus costumbres para entender su economía y desarrollo como sociedad”.

Con relación a las y los estudiantes, principalmente dan orientaciones e información sobre lo que se puede observar en el sitio a visitar. Por ejemplo, en algunos casos los y las docentes entregan material sobre el lugar, mientras que otro grupo más bien promueve que sean las y los estudiantes quienes investiguen sobre el sitio. Se trabaja también en función de los contenidos, para lo cual se propone algún proyecto de investigación y en otros una ficha de trabajo. Pero en muy pocos casos declaran que organizan un proyecto sustentado en el logro de las competencias y capacidades del CNEB-2016. La mayoría de docentes reconoce la importancia de contextualizar el lugar al alumnado para que sepan que información deben registrar. En algunos pocos casos, se menciona que la actividad se limita a hacer uso de los guías del lugar.

Asimismo, se da mucha importancia a dar indicaciones sobre el desarrollo de la visita a las y los estudiantes. Por ejemplo: la organización de los grupos para tareas colaborativas, formas para el registro de la información observada o recabada, el tipo de material que deberán llevar para el registro. Uno de los y las docentes explica:

Quando son cerca al colegio [...] se designan roles para la visita y en campo abierto se trasladan en equipos, eso permite la gestión de la distribución de los estudiantes y por

otro lado se centren en lo que pueden aprovechar de la salida. Se evalúa qué materiales utilizar para el registro de la visita sean celular, agendas de notas o folder.

Cuando la salida se enmarca en un proyecto escolar, los y las docentes explican que se busca una aproximación interdisciplinaria, y que la organización requiere mayor anticipación.

En cuanto a las actividades posteriores a la salida de campo, el 80% de los y las docentes indicó que desarrolla alguna, solo el 20% (3) indicó que no lo hace. Al preguntar por el tipo de actividad posterior a la salida, la mayoría refiere que se pide a las y los estudiantes un proyecto, una exposición y completar alguna ficha. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes logrados, la mayoría de los y las docentes mencionó que emplea rúbricas o listas de cotejo para evaluar los trabajos, afiches, informes, videos o trípticos.

Discusión: el sentido del trabajo de campo

La información recogida evidencia un problema común en los y las docentes de Ciencias Sociales, la sensación de contar con un tiempo muy reducido para la cantidad de contenidos que deben tratarse (Pagès, 2018). La diversidad de contenidos de historia, geografía y economía del currículo terminan agobiando al docente, por lo que muchos dejan de lado el trabajo de campo.

Los resultados reflejan que el profesorado tiene claro que el trabajo de campo implica el contacto directo con la realidad y que una de las principales habilidades que se desarrolla en los y las estudiantes es la observación. Asimismo, los maestros y maestras reconocen el valor de esta oportunidad para el trabajo colaborativo tal como lo hacen Souza et al (2016) y Melgar y Donolo (2011). Estos últimos destacan la importancia de que los y las estudiantes expongan sus diversas ideas y lleguen a consensos. No obstante, nos parece que también es una oportunidad para aprender a discrepar, a respetar la opinión opuesta y analizarla. Consideramos que este es un aprendizaje que contribuye a la construcción de una ciudadanía democrática. El aprendizaje de las Ciencias Sociales favorece el reconocimiento de los múltiples matices y perspectivas que implica el análisis de cualquier problema social (Pagès, 2015; Pagès, 2016).

Para entender si el trabajo de campo contribuye al desarrollo del pensamiento social tal como lo plantean Gutiérrez y Pagès (2018), es necesario preguntarse qué finalidad(es) tiene ese contacto con la “realidad” que implica, y si esa finalidad(es) concuerda(n) con lo propuesto por el CNEB-2016.

De acuerdo con los resultados el profesorado declara como una de sus finalidades complementar lo visto en clase. En ese sentido, coincide con el planteamiento de Delgado (2013) que destaca el potencial del trabajo de campo para integrar los contenidos disciplinares. Asimismo, concuerda con los resultados de la investigación de Corimayta (2018) que subraya la valoración positiva de las salidas de campo hecha por el profesorado, y los y las estudiantes porque complementa los aprendizajes en historia. En el caso peruano, parece que el trabajo de campo se relaciona en primer lugar con los contenidos de historia, en segundo, con geografía, y quedan bastante relegados los contenidos de economía, tal como se aprecia en las menciones a los sitios más visitados, los vínculos establecidos con las disciplinas y las explicaciones de los y las docentes.

Esta importancia que se da al aprendizaje de la historia concuerda con lo identificado por Vargas (2013), para la región peruana de La Libertad. En ese caso, se vinculan las visitas con el desarrollo de la identidad cultural. El contacto directo con el patrimonio cultural se aprecia claramente en los hallazgos, lo cual coincide con la importancia de la educación patrimonial para la construcción de la identidad planteada por diversos autores (Martínez, 2020; Castro y López Facal, 2017; Molina, Llonch y Martínez, 2016; Pinto, 2016). Sin embargo, no tenemos evidencia clara de que este contacto con el patrimonio se asocie al desarrollo de la ciudadanía como propone Borghi (2016).

En el caso de geografía, se incluyen visitas que permitan comprender fenómenos o espacios, tal como indican Souza et al (2016); pero no queda claro que la visita vaya más allá de la observación y su reporte, como parece indicar el tipo de productos que se suelen pedir para evaluar (videos, informes, trípticos). No se menciona una problematización de la interacción de la sociedad con el espacio, tal como propone el CNEB-2016.

Encontramos que los y las docentes que plantean el trabajo de campo en el marco de un proyecto, recogen la propuesta del Ministerio de Educación del Perú (2015) y lo vinculan a más de un área curricular. Por ello, proponen que se trata de una aproximación

interdisciplinar. Pese a que diversas áreas del currículo se empleen para observar un espacio, si este no se analiza a partir de una situación problemática con una estrategia integradora promovida por el y la docente, no se garantiza la interdisciplinariedad (Delgado, 2013; Souza et al, 2016). Esta requiere un diálogo entre los aprendizajes de distintas áreas para la comprensión de la problemática de un lugar. De manera que luego se reflexione sobre cómo intervenir para transformar la sociedad (Gutiérrez y Pagès, 2018), siendo esto último indispensable para que el trabajo de campo contribuya al desarrollo de la ciudadanía crítica (Álvarez et al 2016). Este tipo de integración no se logra apreciar en los resultados recogidos.

En los resultados, se identificó que otra finalidad central del trabajo de campo era tomar contacto con la realidad. Esta propuesta coincide con lo establecido por el Ministerio de Educación del Perú (2015) y con lo reconocido por diversos autores (Melgar y Donolo, 2011; Álvarez et al, 2016; Souza et al, 2016). No obstante, quedan muchas dudas sobre cómo se está entendiendo la realidad, pues parece que no es una realidad cercana a la vida del alumnado ni a la escuela. Si analizamos los lugares más visitados, observamos que son espacios que tienen un valor simbólico como sitios de patrimonio cultural y natural; o visitas a zonas “rurales” más alejadas que le permiten a los y las estudiantes reconocer una realidad distinta a la que los rodea. Por lo tanto, no encontramos que el trabajo de campo se desarrolle en espacios cercanos al entorno del alumnado.

Sin lugar a duda, la visita a estos sitios con valor patrimonial o a zonas lejanas al centro educativo, tiene gran valor para reconocer la diversidad cultural y natural del país, tal como solicita el Ministerio de Educación del Perú (2015); pero, deja de lado la realidad más próxima. Así, no se considera identificar los problemas del entorno cotidiano del estudiante. Coincidimos con López (2007), Moreno et al (2011), Souza et al (2016) y Álvarez et al (2016) en que cuando el alumnado sale del aula y se expone a espacios que son parte de su mundo cotidiano con “otros ojos”, los de las Ciencias Sociales, o los del pensamiento social según Gutiérrez y Pagès (2018) enriquece su comprensión de este.

Consideramos que para lograr el desarrollo del pensamiento social es muy importante el diseño de las actividades previas, durante y posteriores a la salida de campo. Éstas deben promover que se reconozcan las dinámicas sociales, económicas y geográficas, y las

problemáticas que expresan. Esta aproximación a los espacios cotidianos permite el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico tal como lo propone Pagès (2015 y 2016) al pensar en la formación de una ciudadanía democrática.

Si bien en algunos casos se mencionan las capacidades y las competencias establecidas en el CNEB-2016, la explicación es tan general que los resultados no permiten tener claridad sobre el vínculo del trabajo de campo con el desarrollo de éstas ni de la ciudadanía. Si consideramos que el CNEB-2016 enfatiza el desarrollo de la ciudadanía activa y que los y las estudiantes se reconozcan como agentes de cambio de la realidad social, entonces es necesario que las competencias del área de Ciencias Sociales se logren contextualizadas en la realidad del grupo. Lograr que se gestione el espacio y el ambiente a partir de reconocer la relación entre los elementos naturales y sociales, las situaciones de riesgo, y los problemas ambientales debe partir del conocimiento del entorno. De igual manera, la gestión responsable de los recursos no puede desvincularse de reconocer las relaciones económicas en un espacio concreto cercano. Finalmente, nuestro entorno es producto de un proceso histórico que debemos entender, sobre el cual encontramos una diversidad de fuentes, que podemos interpretar. En ese sentido, consideramos que como estrategia el trabajo de campo enfocado en el entorno de los y las estudiantes permite el desarrollo de las competencias de historia, geografía y economía, pero principalmente promueve el desarrollo de la ciudadanía activa.

Concordamos con Pagès (2015) en que es necesario que el profesorado de Ciencias Sociales se preocupe por enseñar a reconocer el entorno, a identificar los problemas y a analizarlos con una mirada integradora en la que la perspectiva histórica, geográfica, económica y de las ciencias sociales -en general- permita entender la problemática que afecta la vida diaria del estudiante y pensar en posibles soluciones.

Los y las docentes necesitamos ampliar nuestra representación de qué implica una salida de campo, e incorporar espacios cercanos que presentan una gama de situaciones que pueden problematizarse y analizarse desde las Ciencias Sociales. Por ejemplo, a partir de una avenida principal podemos trabajar temas históricos como el contexto en el que fue construida, geográficos para identificar y describir cómo era ese espacio antes y qué cambios

vemos en la actualidad, de qué manera las acciones humanas han modificado el espacio, qué riesgos ambientales han aparecido, la transformación de las actividades económicas, su legalidad o ilegalidad, y las razones por las que las personas se involucran en ellas. Pensar el trabajo de campo en espacios próximos a la escuela constituye una gran oportunidad para ese 48% de maestros y maestras que declara no poder desarrollarlo por falta de recursos económicos.

A la luz de las ideas de Pagès (2009; 2015; 2016; 2018), consideramos que el trabajo de campo debería ser una estrategia fundamental para que el profesorado permita a los y las estudiantes reconocer el mundo que les rodea y desarrollar el pensamiento social.

A manera de conclusión

Como se ha visto, en este grupo de maestros y maestras la historia es la disciplina privilegiada para el trabajo de campo. Ello puede responder a la importancia que en el país se da a la identidad. En general, el trabajo de campo se relaciona a espacios emblemáticos y simbólicos de carácter histórico, y en segundo lugar a áreas protegidas. Por lo tanto, predomina una perspectiva desde el patrimonio.

Consideramos que frente al trabajo de campo aún predomina un enfoque centrado en fortalecer los contenidos, y no tanto el desarrollo de las competencias y capacidades establecidas en el CNEB-2016. Incluso, en los casos que se mencionan proyectos interdisciplinarios no queda suficientemente claro cómo estos proyectos implican el desarrollo de competencias y no el refuerzo de contenidos desde diversas áreas.

Concluimos que el trabajo de campo no debería limitarse a “visitar” lugares emblemáticos, sino que debería permitir analizar críticamente el entorno cotidiano del alumnado. Es necesario repensar el trabajo de campo para que sea una oportunidad de observar y analizar: las dinámicas sociales; la relación entre las acciones humanas, la transformación del espacio y el uso de los recursos; y el proceso histórico que da origen a esos espacios que son parte de su vida. Para lograr este acercamiento a la realidad el profesorado cumple un papel fundamental al diseñar el trabajo de campo y permitir que sea

una experiencia enriquecedora, significativa y que permita el desarrollo del pensamiento social del estudiante. Por ello, es necesario capacitarlo para que puedan aprovechar estas salidas para promover el desarrollo del enfoque ciudadano que da sentido al área.

Si recogemos la propuesta de Joan Pagès (2015) en la que el conocimiento escolar de la historia y la geografía, -e incluimos la economía-, no es para la disciplina académica, sino para entender el mundo, creemos que el trabajo de campo debería ser una estrategia fundamental para analizar “la calle” con una perspectiva histórica, geográfica y económica, para entender el mundo que nos rodea y pensar alternativas para construir un mundo mejor y más justo. Es decir, promover el desarrollo de la ciudadanía crítica en los y las estudiantes.

Referencias

- 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*, 2(31), 61-77. 10.7203/DCES.31.8431
- Borghi, B. (2016). Educación patrimonial en Italia: identidad y ciudadanía. S. Molina, N, Llonch y T. Martínez. *Identidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI*, 39-62. Gijón: Ediciones Trea.
- Castro, B. y López R. (2017). ¿Para qué sirve el patrimonio cultural?. *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, 67-85. Barcelona: GRAO.
- Corimayta, L. (2018). *Las salidas de campo y su relación con la enseñanza de la historia en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de las Instituciones Educativas de Gestión Pública, Distrito de Cayma-Arequipa*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7074>
- Delgado, R. (2013). El trabajo de campo como estrategia pedagógica integradora. *Revista de Comunicación de la SEECI*. 17(31), 156-183. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.31.156-183>

- Godoy, I. y Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 8(2), 137-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080209>
- Gutiérrez, M. y Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereyra: Universidad Tecnológica de Pereyra.
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Llancavil, D. (2019). Trabajo de campo: Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico. *Didáctica: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 6, 82-96. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.82-96>
- López, J. (2007) Las salidas de campo: mucho más que una excursión. *Educación en el 2000. Revista de formación del profesorado*, 11, 100-103. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/86311>
- Lossio, O. (2004). El trabajo de campo en espacios urbanos como propuesta de enseñanza facilitadora de aprendizajes significativos en geografía. *XXIV Semageo*. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.31.156-183>
- Martínez, T. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 96-108. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.08>
- Melgar, M. y Donolo, D. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 8(3), 323-333.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Molina, S., Llonch, N. y Martínez, T. (2016). Las tres piezas de un difícil rompecabezas: identidad, ciudadanía y patrimonio. *Identidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI*, 9-13. Gijón: Ediciones Trea.

- Moreira, M.A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Moreno, N., Rodríguez, L. y Sánchez, J. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pagès, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J. (2015) Entrevista a Joan Pagés Blanch. *Revista de historia y geografía*, 33, 189-198.
- Pagés, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación*, 72, 1-9.
- Pagès, J. (2018). Un retrato de la enseñanza de la historia hoy. *Enseñanza de la Historia*, 19, 3-16.
- Pinto, H. (2016). Construcción de identidades y conciencia patrimonial: el papel de la educación patrimonial en Portugal. *Identidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI*, 17-38. Gijón: Ediciones Trea.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones
- Resolución N° 086 de 2015. Normas para la aprobación de los viajes de estudios, visitas culturales, y otras actividades escolares. (9 de diciembre de 2015). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/171330-086-2015-minedu>
- Sánchez, Godoy. (2002). El trabajo de campo como estrategia metodológica para la enseñanza de las ciencias de la tierra. *Boletín multidisciplinario*, 12(1). Fundación CENAMEC: Caracas. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.31.156-183>
- Souza, S. García, D. y Souto, X. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 1, 155, 1-22. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>
- Torres, Y. (2019). *Salidas de campo como estrategia para el estudio del espacio geográfico*. (Tesis de Bachiller). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14105>

Vargas, C. (2013). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una institución educativa de San José de Moro - La Libertad*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4574>