

Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Pedagogía en Historia y Geografía



**El Trabajo en Terreno como recurso didáctico para la Enseñanza en
Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estudio de Casos: Colegio A-Lafken
de la comuna Penco y Liceo Domingo Santa María de la comuna de
Concepción.**

Seminario de título para optar al grado académico de Licenciado en Educación,
mención Historia y Geografía

Profesor guía: Dr. Fernando Venegas

Tesista: José Carvajal Arenas

Concepción, Noviembre 2016

Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Pedagogía en Historia y Geografía



El Trabajo en Terreno como recurso didáctico para la Enseñanza en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estudio de Casos: Colegio A-Lafken de la comuna Penco y Liceo Domingo Santa María de la comuna de Concepción.

Seminario de título para optar al grado académico de Licenciado en Educación,
mención Historia y Geografía

Profesor guía: Dr. Fernando Venegas

Tesista: José Carvajal Arenas

Concepción, Noviembre 2016

Véncete para vencer...



Con especial cariño a mi familia quienes han hipotecado sus esfuerzos por tenerme aquí logrando el sueño de la Universidad. También a mis hermanos, amigos, compañeros y profesores, pero con especial cariño a Constanza quien ha guiado con su luz este camino repleto de claroscuros.



RESUMEN

La presente investigación analiza la forma en que se construyen conocimientos mediante la implementación del trabajo en terreno como un recurso didáctico para la enseñanza/aprendizaje de la historia, geografía y las ciencias sociales, mediante el estudio de caso aplicado al Colegio Particular Subvencionado A-Lafken de la comuna de Penco y al Liceo Municipal Domingo Santa María de la comuna de Concepción.

Desde un enfoque interpretativo/compreensivo se analizó la implementación del trabajo en terreno, extrayendo la información mediante la aplicación de entrevistas a docentes y estudiantes que participaron de las actividades. Finalmente, el contenido de las entrevistas fue sistematizado en mallas temáticas desde las cuales se interpretaron los discursos.

Dentro de las conclusiones, se comprende que la construcción de conocimiento mediante este recurso didáctico se explica porque en ella se conjugan aportes teóricos derivados desde la psicología socio cultural y la cognición situada, las cuales indican que el conocimiento se debe contextualizar a la realidad particular de cada grupo social.

ABSTRACT

This research analyzes how knowledge is constructed through the implementation of field work as an educational resource for teaching / learning history, geography and social sciences, through case study applied to subsidized private school A-Lafken of the commune of Penco and the Municipal School Domingo Santa Maria in the municipality of Concepción.

From an interpretive/comprehensive approach to the implementation of field work it was analyzed, extracting the information by applying interviews with teachers and students who participated in the activities. Finally, the content of the interviews was systematized in thematic guidelines from which the speeches were interpreted.

Among the conclusions, it was understood that the construction of knowledge through this teaching resource it's because it theoretical contributions derived from the socio cultural psychology and cognition situated combine, which indicate that knowledge must be contextualized to the particular reality of each social group.

Índice

Introducción	11
Capítulo I: Planteamiento del Problema.....	12
1. Contexto.....	12
2. Antecedentes Teóricos y Fácticos.....	17
3. Preguntas de Investigación	28
4. Objetivos de la Investigación	29
4.1. Objetivo General.....	29
4.2. Objetivos Específicos.....	29
5. Objeto de Estudio.....	30
6. Justificación de la Investigación	31
Capítulo II: Marco Teórico.....	33
2.1. La Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	33
2.2 Salida a Terreno Como Recurso Didáctico y el Itinerario Didáctico	39
2.3 Constructivismo: Teoría socio-cultural y Cognición Situada	44
2.3.1 Constructivismo	44
2.3.2 La Teoría Socio-Cultural y el Aprendizaje	49
2.3.3 Cognición Situada y el Aprendizaje.....	54
Capítulo III: Diseño Metodológico.....	61
3.1 Paradigma Investigativo	61
3.2 Unidad de Análisis.....	62
3.3 Unidad de Información	62
3.4 Sujetos de Estudio	63
3.5 Instrumentos de Recolección de Información	64

3.6 Descripción del Procedimiento	65
3.7 Procesamiento de la Información	65
Capítulo IV: Análisis e Interpretación de Resultados	67
4.1 Interpretación de los Datos.....	67
4.1.1 La Construcción de Conocimientos mediante el Trabajo en Terreno para la Enseñanza/Aprendizaje de la Historia en Docentes y Estudiantes	68
4.1.2 El Concepto “Trabajo en Terreno” en Docentes y Estudiantes.....	78
4.1.3 Dificultades en la implementación del Trabajo en Terreno en Docentes y Estudiantes.....	82
Capítulo V: Conclusiones	88
El acercamiento a la realidad mediante el trabajo en terreno contribuye a la construcción de conocimientos	88
La importancia del trabajo en terreno como un recurso didáctico que sitúa el contenido al grupo sociocultural	89
El trabajo en terreno y la historia local para abordar el currículum nacional en clave situada	90
Metodologías didácticas renovadoras para el trabajo en terreno.....	91
Bibliografía.....	94
Anexos	102
1. Pauta de Entrevistas a Docentes	102
2. Pauta de Entrevistas a Estudiantes.....	103
3. Transcripción de Entrevista a Docente.....	104
4. Entrevista a Estudiante	107
5. Malla Temática Muda Docente/Estudiante	109
6. Malla Temática Docente.....	110
7. Malla Temática Estudiante	112

Introducción

Esta investigación tiene por objetivo analizar la forma en que se construye conocimiento mediante la implementación del trabajo en terreno como recurso didáctico para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia, geografía y ciencias sociales.

Para alcanzar este objetivo se analizaron mediante el estudio de casos dos establecimientos educativos del Gran Concepción. El primero corresponde al Colegio particular subvencionado A-Lafken de la comuna de Penco, que implementó este recurso a través del taller de historia Mapuche, que contó con la visita a la comunidad Mapuche Ralco Lepoy ubicada en la comuna de Alto Bío Bío. El segundo establecimiento fue el Liceo municipal Domingo Santa María que implementó este recurso a través del electivo de historia, que contó con la visita al museo de Concepción en el módulo ciudad colonial.

En términos metodológicos, se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes participantes de las actividades en terreno, las cuales se sistematizaron en mallas temáticas, desde donde se extrajeron e interpretaron los resultados de la investigación que permitieron elaborar las conclusiones finales.

Hemos de comprender que dentro de las razones de por qué este recurso didáctico logra la construcción de conocimiento, radica en gran parte en los aspectos motivacionales que implica salir del aula a conocer la realidad como lo determinaron los estudiantes. Esto produce que se contrapongan los conocimientos adquiridos en el aula y los conocimientos adquiridos en la salida, lo cual se logra explicar en la forma en que se sitúa el contenido curricular en un determinado grupo sociocultural, ya que entre estas categorías existe un vínculo que otorga significado a la actividad.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1. Contexto

Es una crónica común en las clases de historia, geografía y ciencias sociales¹ se desarrollen dinámicas pedagógicas expositivas, con poca interacción entre los actores y tratando de manera teórica los contenidos, por lo menos en la generalidad del tiempo. Se reconoce públicamente aún que las prácticas pedagógicas conductistas permanecen en las aulas a pesar que dicha teoría de aprendizaje ha quedado relegada por otras más cercanas a los diferentes factores que implican que un estudiante aprenda, valorando el contexto, los aprendizajes y conocimientos previos, la aplicación y valoración de contenidos, y el desarrollo de habilidades.

En la clase de historia la ausencia de problematización del contenido crea un ambiente monotemático que desvirtúa la intención de formar estudiantes integrales, reduciendo el acto de enseñar al cambio de conductas válidas para aprobar los distintos cursos de escolaridad, además de comprender al estudiante como alguien vacío en conocimientos que debe ser llenado de conceptos, fechas, personajes, batallas, permaneciendo la visión positivista que se traslada desde el saber historiográfico al didáctico.

Sumado a la visión positivista de los docentes no sólo en ámbitos historiográficos, sino también didácticos, se encuentra la poca capacidad de aplicación que ofrecen las clases de historia en cuanto al contenido y las habilidades que se pretende desarrollar en el estudiante.

Tal como se distribuyen los roles en casos generales, los docentes son instructores que decantan conocimientos en los estudiantes, estos a su vez, no

¹ Para el caso de la investigación las tres disciplinas científicas que se mencionan serán nombradas sólo como "historia", ya que en la distribución curricular aparecen dentro del subsector de historia, reuniéndolas de forma integral a las tres.

logran inmiscuirse con las habilidades propias de la disciplina historiográfica como las investigaciones, trato de fuentes, desarrollo del pensamiento histórico-crítico, ubicación espacio temporal, etc. Este trato en la clase de historia crea abismantes conflictos que se manifiestan en el aula como el rechazo y poco interés por parte de los estudiantes, quienes relacionan el contenido con la poca utilidad que se extrae de él. Por lo mismo, son preguntas frecuentes entre ellos: “¿Y para qué me sirve estudiar esto?”.

Desde un punto de vista historiográfico, se observa desde hace décadas una apertura a nuevas interpretaciones en la disciplina, que se han plasmado en los libros de la asignatura, como la “nueva historia social”, “historia desde abajo”; donde las herramientas como la memoria histórica, la historia oral, historia de los sectores populares, historia local y regional, historia de Chile, historia del tiempo presente, si bien, han llegado al aula, poco a poco emergen como nuevas herramientas que los docentes pueden utilizar, estableciendo una nueva gama de implementos y escenarios para la clase de historia. Lamentablemente, la división aun es visible entre la historiografía y la didáctica, ya que consideramos que existe acuerdo en el qué enseñar pero se improvisa el cómo hacerlo.

Generalmente la enseñanza de la Historia, Geografía, y Ciencias Sociales se reduce a la acción docente dentro del aula enmarcada en métodos expositivos y deductivos, dejando de lado los instrumentos de las demás ciencias sociales que contribuyen a la construcción del conocimiento histórico. Al respecto, Joan Santacana (2005), ha puesto en el debate un nuevo concepto en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: el “laboratorio histórico”.

El concepto de laboratorio ha sido reducido a las ciencias tecnológicas y biológicas, las cuales recurren a un espacio físico en donde se investiga y trabaja en pos de la construcción del conocimiento. Con esto último, se ha olvidado que la Historia y las Ciencias Sociales también cuentan con sus propios

instrumentos y un laboratorio particular, entre los que se encuentran las entrevistas, las salidas a terreno, entre otras. Estas últimas, son consideradas por los paradigmas científicista y racional-académico como instancias lúdicas e informales, restándole importancia al rol que puede jugar la praxis en el aprendizaje.

De esta forma, surgen diversas actividades que permiten programar mejoras en el aprendizaje de la historia como por ejemplo el “*trabajo en terreno*”, que si bien, no está lo suficientemente tratado a nivel teórico, su implementación es recurrente en la labor docente, el cual generalmente se implementa por “intuición” más que por algún sentido concreto de los resultados que se obtienen con él, reduciendo el concepto “aprendizaje significativo” a la “novedad” que “significó” salir del aula.

Otro punto para agregar al diagnóstico, hace referencia a la forma en como aprenden los estudiantes en actividades como esta, puesto que la bibliografía existente, en didáctica preferentemente, menciona su importancia y las caracteriza de diversas formas pero no indaga en las formas de aprendizaje que se dan en ellas, cuestión que dificulta aún más su planificación y ejecución.

¿Para qué salir a terreno? ¿En que influye salir de la sala en cuanto a los aprendizajes? ¿Cómo aprenden los estudiantes mediante el trabajo en terreno?, representan sin lugar a dudas, interrogantes necesarias para un acertada discusión pedagógica en nuestra asignatura.

Como señalamos anteriormente, el trabajo en terreno es una práctica pedagógica presente en el contexto educativo nacional. Es común ver a profesores y profesoras planear visitas a museos, plazas, oficinas públicas, localidades, comunidades, sitios arqueológicos o patrimoniales, en los cuales esperan encontrar materiales que aporten al aprendizaje de los estudiantes; esperando que salir del aula represente una novedad y, por ende, una

“disposición” distinta al aprendizaje. Aunque cabe mencionar que generalmente las trabas burocráticas o logísticas que conlleva plantear actividades como estas pueden transformarse en un verdadero obstáculo para los docentes, los que prefieren evitar, restándose de realizar expediciones de esta envergadura fuera del establecimiento.

El trabajo en terreno como recurso didáctico para la enseñanza de la historia fortalece los contenidos revisados previamente con los estudiantes, ya que profundiza los aprendizajes en la medida que interactúan con otras personas y ambientes, como también mediante la exploración y participación *in situ* de las actividades que se planifican para el desarrollo de las clases.

En estas actividades contrastan el conocimiento adquirido a lo largo de su vida con el contenido a tratar de manera vivencial, apropiándose de forma más profunda que lo haría si la clase se desarrollara en el aula bajo las condiciones comunes de la cotidianidad escolar.

En este contexto, es donde surge la necesidad de analizar el aprendizaje mediante el trabajo en terreno, entendiendo esta metodología como un recurso didáctico para la enseñanza de la historia, la geografía y la ciencias sociales; por la necesidad de ampliar la gama de herramientas didácticas para vincular de mejor forma la disciplina con la didáctica, rompiendo el sesgo positivista/conductista y así fomentar los aprendizajes significativos en los estudiantes, aplicar los contenidos, realizar actividades de observación-intervención, motivar al estudiantado y a los profesores con otro tipo de experiencias de aprendizaje.

De esta manera, como una forma de referenciar los aprendizajes que se esperan lograr en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, tenemos que hacer un acercamiento mínimo al currículum nacional para que sirva

de guía y contexto del actual modelo educativo, y desde el cual plantear la necesidad de emplear el trabajo en terreno como un recurso didáctico.

En las Bases Curriculares² del Ministerio de Educación se enuncian objetivos y habilidades que se pretenden alcanzar y desarrollar, respectivamente:

“...un objetivo central de esta asignatura (Historia) es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción. Esa cultura adquirirá un significado particular cuando tomen conciencia de que también existen otras, distintas, y perciban la diversidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza y las diferentes formas en que estos se relacionan entre sí”. (Mineduc, 2012)

Las habilidades que busca promover la asignatura según las Bases Curriculares se establecen en cuatro ejes que para el análisis son coherentes con el aprendizaje durante el trabajo en terreno. Cabe mencionar, que estas son transversales a los tres ejes disciplinares (Historia, Geografía y Ciencias Sociales) para los cursos de educación secundaria:

- a) Pensamiento temporal y espacial
- b) Análisis y trabajo con fuentes
- c) Pensamiento crítico
- d) Comunicación

² Las actuales Bases Curriculares datan del año 2012 y son una readecuación al Marco Curricular del año 2009. Si bien, este nuevo documento ministerial considera sólo desde primer año hasta sexto año básico, se pretende que se implementen a los demás cursos superiores, por lo mismo, servirán de guía y contexto para la investigación.

2. Antecedentes Teóricos y Fácticos

Dialogar sobre el trabajo en terreno ciertamente puede provocar confusiones conceptuales y prácticas, al no establecer un área determinada que se pueda considerar válida para llevar a cabo una actividad educativa. Sin embargo, la gran mayoría de los autores consultados plantean que cualquier escenario fuera del aula podría constituirse como actividad educativa en la medida que se relacione con contenidos y objetivos de aprendizaje, o sea, que se haga didáctica la exploración al lugar.

La enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales, en muchas ocasiones ha obviado la amalgama de recursos históricos que existen en las ciudades o localidades donde se ubica el establecimiento, reduciendo la práctica educativa al estudio monótono del libro del estudiante y la exposición magistral que puede hacer el docente.

Las clases de la asignatura debiesen implementar una didáctica diversa y renovadora, esto implica que se consideren los diferentes elementos que existen fuera del aula como medios para el aprendizaje. Para este efecto podemos considerar el aporte de Joaquín Prats y Joan Santacana (2011, pág. 20), quienes establecen fines educativos para la asignatura y su relación con la didáctica:

Los cuatro grandes fines que determinan sus posibilidades educativas e instructivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los siguientes: Facilita la comprensión del presente, contribuye a desarrollar las facultades intelectuales, enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre, ayuda a adquirir sensibilidad social, estética, científica, etc.”

Analizando los puntos mencionados anteriormente, los mismos autores señalan que “la historia sirve para comprender el presente (...) explicándolo desde el pasado”, porque:

“Debe admitirse, no obstante, que todo análisis del presente, estudiado con las ciencias sociales que lo analiza, se enriquece y se explica, en gran parte, cuando se posee una perspectiva histórica que lo contextualiza en el tiempo, en el espacio y en una determinada realidad social” (2011, pág. 22).

Estas contribuciones formulan que la comprensión histórica mediante el desarrollo del pensamiento histórico que se llevan a cabo en la clase de historia, aportan a desarrollar facultades intelectuales que lo perseguirán en gran parte de su vida como estudiante y como persona. Estas podrán ser las habilidades comprensivas e interpretativas, como la capacidad de emitir juicios de valor de distintos procesos históricos, geográficos y sociales manifestados en el presente, pero que pueden ser explicados mirando los procesos implicados.

Por lo mismo, la implementación del trabajo en terreno como actividad didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales, resulta consistente con los objetivos planteados; aún cuando cabe mencionar que las disposiciones tanto teóricas como prácticas de la institución educativa y del mismo docente, deben sufrir modificaciones, incorporando prácticas renovadoras que contribuyan a la construcción del pensamiento histórico-crítico que apunten a implementar herramientas de análisis, comprensión e interpretación en los estudiantes.

La enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales, debe estar “orientada a reflexionar en términos históricos sobre la construcción de lo “propio” y del “nosotros”, pero analizando diferentes regímenes de comprensión que abren el enfoque desde la mirada *del* “otro” a la mirada *hacia* el “otro” (Carretero & Montanero, 2008, pág. 134). Como podemos inferir, el trabajo en terreno podría facilitar el traslado interpretativo/comprendido de los estudiantes frente a comunidades ajenas a él.

Desde el aula es complejo lograr que la “empatía histórica”, tan necesaria para humanizar la asignatura se internalice, dado la dificultad para ponerse en el lugar del otro cuando se desconoce la realidad en la que están inmersos. La salida a terreno implica, en cierto sentido, la vinculación exploratoria vivencial, aunque sea por un tiempo limitado con la “otredad”, que en la mayoría de las veces se presenta ajena al estudiante aunque tengan un trasfondo bastante similar pero con otras condiciones.

Según las diversas teorías de aprendizaje que nutren el Constructivismo, el trabajo en terreno puede considerarse como un recurso didáctico en el cual el estudiante y el medio se relacionan directamente. Es un método donde se plasman dialécticamente el conjunto de creencias y saberes de las personas, entendidos como su conciencia y capital cultural, enfrentados a la realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva reflejada en otros conjuntos sociales (humanos) y/o el medio geográfico, inmersos uno dentro del otro, como también implica una interpelación constante a los elementos subjetivos y “estructuras cognitivas” que posee quien aprende.

Como ha sido planteado antes, para el Constructivismo tanto el conocimiento como el ser humano son construcciones resultantes de la interacción entre el medio social y el sujeto. Por otro lado, la utilización del factor “medio” gana en un aspecto importante al otorgarle “utilidad a la información manejada, y por tanto, en la capacidad de extrapolación a otras situaciones de la realidad” (Ballester, 2002, pág. 51), ya que el desarrollo del ser humano, en palabras Vigotskyanas, “está íntimamente ligado con su interacción en el contexto socio-histórico-cultural” (Chávez, 2001). Por lo tanto, el estudiante en la medida que extrapola la información, contextualiza e interactúa con el medio está aplicando los conocimientos, dándole utilidad a estos.

Diversos casos plantean la implementación del trabajo en terreno como una actividad didáctica que generalmente se relacionan al trabajo con el

patrimonio histórico y a la exploración de campo en las ciencias biológicas. La situación que arrojan en primera instancia, dada la experiencia de un programa de educación patrimonial y divulgación de la cultura científica uruguayo, hace referencia a que el patrimonio es una construcción social, por ende, es “aquello que una sociedad, en un momento concreto, decide recordar y olvidar” (Cuesta, Dimuro, Gianotti, & Muttoni, 2009), por lo tanto, constituye una herramienta histórica que permite estudiar el pasado en la medida que la misma sociedad establece vínculos con él.

En una definición ligada a la educación patrimonial, este recurso didáctico puede asumir un rol protagónico al considerar que el vínculo del patrimonio existe realmente con el estudiante. Según el mismo programa uruguayo, “la educación patrimonial, pretende a través, de propuestas didácticas que parten de la cotidianeidad, generar una conciencia crítico-reflexiva acerca de ese patrimonio, su formación e historia de vida, el papel que ocupa dentro de un proceso histórico amplio y contextualizado regionalmente, para finalizar en la importancia de su valorización y protección” (Cuesta, Dimuro, Gianotti, & Muttoni, 2009).

La visita al lugar patrimonial que se puede hacer en la clase de la asignatura, puede traer diferentes resultados de aprendizaje ligados a la valoración y rescate de estos, ya que se asume que la misma sociedad no tiene un trato cercano con él, dadas las carencias en educación de este tipo, como lo plantean los autores Cuesta, Dimuro, Gianotti y Muttoni (2009, pág. 9): “una propuesta de educación patrimonial (...) conlleva al desarrollo de un posicionamiento activo y crítico, por ejemplo, frente a la continua amenaza de deterioro o ataque al patrimonio cultural” de un territorio.

Según los autores consultados anteriormente, existe una cuestión fundamental con respecto al trato didáctico que se le da a herramientas como las patrimoniales, que pueden concebir a los museos dentro de ellas, y que se

relacionan con la posición epistémica desde la cual se ubica el docente o el guía de la actividad. Siguiendo la línea de Prats, al mencionar que la utilización didáctica del patrimonio también conlleva una demostración epistémica del concepto que vincula el patrimonio y la historia desde el docente, quien orienta la enseñanza a través de estas herramientas. Para ser más precisos:

“Tan sólo indicar que la actuación sobre el patrimonio no es aséptica, ni está solamente en manos de los expertos y de los técnicos en museística. Generalmente, tiene su punto de arranque en políticas culturales que pretenden expresar los rasgos identitarios de acuerdo con una determinada visión de la realidad”.
(Prats, Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales, 2001)

En consecuencia, el docente tiene que exponer una actitud crítica dispuesto a crear preguntas en torno al patrimonio, como por ejemplo la relación entre “historia oficial” y rescate de la “memoria histórica” que se dan en este tipo de herramientas didácticas, como también, no considerar al patrimonio como algo acabado y extinto para el caso de los museos, sino que considerarlos como espacios donde se demuestran los cambios socio-históricos que ha llevado la humanidad.

La situación incomprensible sería que el docente trabajando con este tipo de recursos, considerados constructivistas, siga replicando una visión historiográfica positivista, o en términos didácticos, mantenga un rol expositivo sin incluir a los estudiantes en la expedición mediante dinámicas como la resolución de problemas, la recopilación de datos, etc.

Con el patrimonio como escenario didáctico para el aprendizaje, la propuesta realizada por Cuesta, Dimuro, Gianotti y Muttoni (2009), han planteado como elementos negativos la poca aplicación de contenidos que se logran realizar

en este tipo de exploraciones. Sin duda alguna, las experiencias coinciden en que los aprendizajes que se logran son óptimos en cuanto a aprehensión que tienen los estudiantes con el medio, señalando en clave taxonómica la ubicación cercana a la valoración de éstos.

Se puede señalar que uno de los obstáculos que se perciben en programas de este tipo, es la mención a la ausencia de aprendizajes de tipo procedimentales, dado que se conoce y estudia el objeto, se logra valorar su importancia, pero no se inician actividades con respecto a la intervención del patrimonio, validando una postura “culturalista” en torno a estas herramientas didácticas. En palabras de Prats (2001), se subordina a la “lógica del conservadurismo expositivo”, que impide el aprovechamiento didáctico a esta parte del terreno, dejando de lado la problematización del patrimonio que lo sitúa como materia viva con el cual la sociedad establece vínculos con su pasado.

Hay que mantener atención cuando se exponen estrategias didácticas mediante el trabajo en terreno, porque ellas no implican necesariamente estrategias de indagación. “Las excursiones y visitas, por ejemplo, pueden convertirse en un ejercicio mecánico de recogida y anotación de datos, sin reflexión alguna por parte del alumno” (Delgado & Alario, 1994, pág. 157), por lo que se puede perder una oportunidad importante para la reflexión, sino se planifican muy bien los objetivos de la salida.

En el ámbito de los obstáculos que surgen a la hora de utilizar este recurso didáctico, los profesores han detectado que los trabajos prácticos de campo tienen una capacidad más “ilustrativa que investigativa” (Rodrigo, y otros, 1999), debido generalmente a la escases del tiempo dedicado a la salida, a la poca continuidad que se le dan a las salidas y a los pocos recursos con los que se cuenta, siendo un elemento que debería cambiar para mejorar los aprendizajes y desarrollar habilidades de corte científico-investigativo en los estudiantes.

Otro obstáculo pero de tipo educativo lo plantea Ballester (2002) citando a una profesora que aplicó el “trabajo abierto” en cursos de diferentes niveles, concluyendo que este tipo de recursos resulta muy bien con los estudiantes con mayor autonomía pero que no va de la misma forma con otro tipo de estudiantes, por lo que mermaba su rol como guía de la actividad.

La ciudad o localidad como un escenario didáctico para la enseñanza/aprendizaje de la historia, geografía y ciencias sociales, también contribuye al cúmulo de herramientas por las cuales se pueden adquirir aprendizajes significativos mediante la vinculación entre lo cotidiano y lo histórico en los estudiantes. En una vinculación entre la arquitectura, y la asignatura, la didáctica logra encontrar provecho en el estudio de la ciudad, ya que en ella se transmiten las transformaciones sociales sujetas a diferentes estados de desarrollo socio-histórico ligadas principalmente al ámbito económico-político.

Un escenario didáctico puede ser visitar plazoletas públicas, que aún mantienen una arquitectura colonial para después variar a focos de desarrollo industrial propios de mediados del siglo XX, hasta encontrarse con estructuras arquitectónicas contemporáneas que plantean la idea de la globalización económica como los centros comerciales y/o *malls*.

Por tanto, es necesario plantear estos objetos de estudio, enmarcados dentro de la ciudad, como “consecuencias materiales de construcción histórica de cualquier sociedad” (Pérez & González, 2010, pág. 7), por lo que fácilmente pueden ser aprovechados para presentación en la clase de historia como patrimonio tangible o meramente como un símbolo de las transformaciones sociales reflejadas en aspectos cotidianos que a veces desapercibimos.

En síntesis, hemos de considerar que el “monopolio de la educación” no puede quedar sólo en manos de la escuela. Es urgente abrirse hacia otros espacios de educación -más allá de los formales-, incluyendo en estos a los no

formales y a los informales, como constitutivos de educación, porque los contextos para aprender son múltiples y diversos. Esto también supone “dejar a un lado el libro texto como única fuente de información” (Sánchez, Urones, & Vacas, 1995, pág. 309), incluyendo a otros actores dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje otorgándole el trato de fuentes vivas de la historia a los grupos sociales, instituciones, museos, el medio geográfico, etc.

La relación entre el aprendizaje de tipo significativo y el trabajo en terreno no implica su generación por la implementación. “La salida escolar integrada en el currículo no puede ser una actividad aislada y de carácter excepcional, sino parte de un programa didáctico (el itinerario) que la integra y le da sentido y significado” (Niño Vitores, 2012, pág. 13). El itinerario constituye para la autora la programación didáctica que tendrá la visita escolar.

Los éxitos de la utilización del trabajo en terreno según una propuesta didáctica investigativa en el entorno natural, radica según Sánchez, Urones y Vacas en:

La utilización de una metodología activa, que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La relación con el entorno social, económico y cultural.

La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

(Sánchez, Urones, & Vacas, 1995, pág. 308)

En la relación del aprendizaje, el terreno y la asignatura, los autores de “*Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio, museos e internet*” (Melgar & Donolo, 2011, pág. 324) señalan una serie de orientaciones didácticas para la utilización en los “contextos de aprendizaje” como sinónimos de “escenarios didácticos”:

“Ofrecer múltiples perspectivas para enseñar y aprender” lo que significa que se incluyan más interpretaciones a los diferentes momentos históricos que se estudian, no sólo desde el libro del estudiante o de la historia oficial, sino que también incluir personajes vivos, las comunicaciones, la comunidad, etc. que han sido afectados por ella, como también, incluir diferentes contextos más allá del aula.

“Diseñar actividades de aprendizaje en que los estudiantes trabajen activamente en la construcción de conocimientos”, planteando tareas como resolver problemas complejos y reales, desafiando a los estudiantes cognitiva, emocional y socialmente.

“Ampliar los límites de acceso al conocimiento a través de las propuestas educativas”, ya que los estudiantes no poseen el mismo capital cultural que le permite valorar la importancia histórica de algún “contexto de aprendizaje” como un museo, una reserva natural, etc. El trabajo en terreno entrega esa herramienta “niveladora” ya que subsana la carencia cultural en los estudiantes generados desde su situación socio-familiar, lo que le permitiría acceder a este tipo de contextos con otra disposición al aprendizaje.

“Ofrecer oportunidades para la colaboración y cooperación entre pares”, instando así a crear vínculos de aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, más allá de la lógica meritocrática-individualista, sobre todo en aspectos evaluativos.

“Materializar los productos creados por los sujetos en las prácticas educativas”, lo que implica que la actividad no termina con la presentación al profesor de los resultados, sino que estos se expongan mediante algún intermediario hacia la comunidad escolar. Esto aporta a cerrar el círculo cooperativo entre el establecimiento y la comunidad al mostrar los resultados de

los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través de diarios, exposiciones, etc.

“Generar impactos en los estudiantes mediante las prácticas educativas”, es decir, que todo lo que se hace en nombre de la educación contribuye a la apropiación de identidad personal y social en los estudiantes.

“Relatar los procesos de aprendizaje”, o sea, narrar las experiencias aporta a estructurar mediante un discurso los procesos cognitivos que desarrolló el estudiante para alcanzar los objetivos de la actividad. Así le otorga sentido al aprendizaje y es capaz de confrontar sus significados con otros estudiantes, permitiéndole ampliar su mirada frente a los procesos históricos en estudio.

“Ofrecer prácticas pedagógicas originales, flexibles y variadas que desafíen la creatividad de alumnos y docentes”. El componente “terreno” ofrece un buen escenario para desarrollar la creatividad tanto para efectuar una clase mediante actividades motivadoras, como para resolver problemas en el ambiente por parte de los estudiantes. No es concebible salir del aula a efectuar clases magistrales sin interacción de los estudiantes y sin que estos sean protagonistas relacionándose directamente con el objeto de estudio.

El aprendizaje desde los enfoques socio constructivistas puede considerarse un “proceso social, situado y distribuido” (Melgar & Donolo, 2011, pág. 1). Es social porque se hace en conjunto, situado porque se lleva a cabo en un contexto espacio temporal que configuran condiciones particulares en cada situación y, por último, es distribuido “entre las personas y los ambientes permitiendo al estudiante acceder a una mayor variedad de recursos que le permiten construir conocimientos sin necesidad de estar dentro del aula únicamente” (Melgar & Donolo, 2011, pág. 1).

Diversos profesores y autores consideran a la salida a terreno como una actividad complementaria que la mayoría de las veces es totalmente

prescindible dadas las condiciones particulares de cada establecimiento. Sin ir más lejos, existen visiones anticuadas que sólo le otorgan legitimidad a la escuela como única fuente de conocimiento válido, invalidando los demás espacios alternativos.

La escuela, desde nuestra perspectiva, hace tiempo ha perdido el monopolio de la creación de conocimiento, aunque cueste asimilarlo en la mayoría de los establecimientos educativos de nuestro país. Docentes y directivos mantienen resiliencias con este tipo de recursos didácticos por el costo logístico que conlleva, aunque el factor principal se debe a que son pocos los informes que indican la forma en que opera cognitivamente la construcción de conocimiento.

Esta disociación entre teoría y práctica la han asumido los investigadores que han planteado diversos escenarios como artefactos didácticos entre ellos los elementos patrimoniales, las fotografías, la visita al museo, el estudio de la arquitectura, la transformación espacial, etc.; por lo que han acotado sus propuestas didácticas a cada escenario, obviando la forma en cómo se aprende y en base a que se generan esos aprendizajes en los estudiantes.

Esta razón invita a elaborar una investigación que relacione diferentes aportes teóricos derivados desde la psicología y la educación, los cuales comulgan en la teoría constructivista de aprendizaje, para sustentar de manera teórica que la calidad de aprendizajes significativos que se dan con este tipo de recurso didáctico, tiene una raíz al considerarse dentro el entorno inmediato en el cual se desenvuelve el estudiante, invitándolo a la reflexión crítica ligada a los objetivos del aprendizaje del conocimiento histórico. El estudiante se apropia de los conocimientos en la medida que interactúa con sus pares, el currículum, el docente y la actividad de aprendizaje que se plantea en un contexto real y propio.

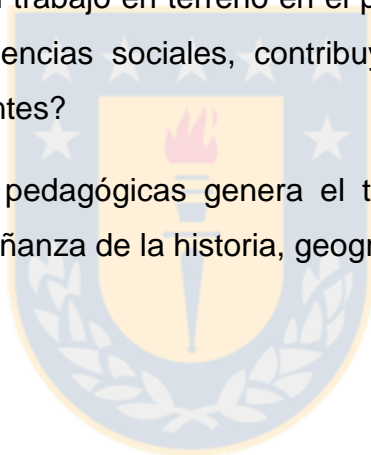
3. Preguntas de Investigación

1.- ¿Qué relación surge entre del trabajo en terreno como un recurso didáctico y las teorías de aprendizaje constructivistas (Socio Cultural y Cognición Situada), en el quehacer de la enseñanza-aprendizaje de la historia, geografía y ciencias sociales?

2.- ¿Las dificultades del aprendizaje mediante el uso del trabajo en terreno como recurso didáctico en historia, geografía y ciencias sociales, obedecen a la aplicación de metodologías poco eficientes generadas por la ausencia teórica con respecto a este recurso

3.- ¿De qué manera el trabajo en terreno en el proceso de enseñanza de la historia, geografía y las ciencias sociales, contribuye a construir aprendizajes significativos en los estudiantes?

4.- ¿Qué dificultades pedagógicas genera el trabajo en terreno como un recurso didáctico en la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales?



4. Objetivos de la Investigación

4.1. Objetivo General

Establecer que el trabajo en terreno como recurso didáctico contribuye a la construcción de aprendizajes significativos, lo que le permite utilizarse en la enseñanza/aprendizaje de la historia, geografía y ciencias sociales.

4.2. Objetivos Específicos

1.- Formular un sustento teórico al trabajo en terreno como recurso didáctico, usando como base teorías de aprendizaje constructivistas, que permitan implementar metodologías pertinentes para la enseñanza/aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales.

2.- Establecer relaciones entre el aprendizaje, el trabajo en terreno como recurso didáctico y las metodologías, o actividades realizadas en los establecimientos indagados.

3.- Comprender de qué manera el trabajo en terreno como un recurso didáctico para la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales contribuye a la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes de los establecimientos mencionados.

4.- Identificar dificultades didácticas que se den al utilizar el trabajo en terreno como un recurso didáctico para la enseñanza/aprendizaje en historia, geografía y ciencias sociales en los establecimientos mencionados.

5. Objeto de Estudio

La investigación tiene por objeto comprender la implementación del trabajo en terreno como un recurso didáctico para la enseñanza/aprendizaje de la historia, geografía y las ciencias sociales, y como éste (o en qué medida) contribuye a la construcción de conocimientos, a partir de las experiencias en las que participaron docentes de la asignatura y estudiantes de dos establecimientos educacionales del gran Concepción: Colegio particular-subvencionado A-Lafken de la comuna de Penco y el Liceo municipal Domingo Santa María D-520 de la comuna de Concepción. Ambas experiencias se aplicaron el año 2015 y el año 2016.

El desarrollo metodológico se instala desde un paradigma comprensivo interpretativo, utilizando un enfoque de investigación cualitativa con un método de análisis basado en el estudio de casos. La recopilación de información se realizará mediante la visita a los establecimientos y entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes participantes de las actividades en terreno. Finalmente, el análisis de la información se realizará mediante la clasificación del contenido de las entrevistas en una malla temática dispuesta para ello.

6. Justificación de la Investigación

La importancia de la investigación dentro del ámbito educativo radica en brindar un soporte teórico constructivista para la implementación de este recurso didáctico, que permita mejorar los diseños metodológicos con que se practica. Cuando hablamos de soportes teóricos hacemos referencia a la vinculación de las actividades en terreno y los conceptos: “Cognición Situada” de Frida Díaz y desde la psicología con la teoría “Socio Cultural” de Lev Vigotsky.

Se ha detectado que este recurso didáctico tiende a “menospreciarse” por parte de la gestión administrativa de los establecimientos, ya que, se da por sentado que su alto costo logístico y organizativo es un impedimento para su realización. Por lo tanto, el hecho de que esta investigación provea de un sustento teórico en relación directa al aprendizaje puede abrir puertas de acción para que las instituciones educativas implementen con mayor regularidad el trabajo en terreno como un recurso didáctico en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales.

Es un imperativo fundamental ampliar las dinámicas, actividades, recursos, o cualquier otra herramienta que otorgue mayor efectividad a la hora de aprender, rompiendo con el esquema clásico de las clases expositivas con poca interacción entre el contenido, el estudiante y el docente, ya que se ha comprobado fehacientemente que los estudiantes mejoran sus capacidades de aprendizaje en la medida que interactúan, conocen, participan y observan de diferentes formas el objeto de estudio fuera del aula.

Otro punto de importancia que involucra el trabajo en terreno como un recurso didáctico para el aprendizaje, se relaciona con la valoración del medio que lleva a cabo el estudiante al interactuar con él en una dinámica educativa. El estudiante al relacionarse con los lugares donde explora, se apropia de ellos ya que los conoció durante un proceso de enseñanza/aprendizaje, comprende que

los sitios a donde va no son lugares vacíos compuestos por naturaleza y personas, sino que tienen valor –en el sentido histórico- para quienes habitan en él como para quien los va a estudiar. De esto mismo se desprende el grado de vinculación que se produce entre el estudiante y el medio que se explora, el cual se ubica generalmente en la localidad que él habita, aportando al fomento de relaciones identitarias para con ella. En esta lógica el estudiante se acerca al contenido histórico desde su condición de ciudadano, provocando que él se integre a la reflexión histórica de su localidad.



Capítulo II: Marco Teórico

2.1. La Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales

La importancia que ha existido por estas tres disciplinas científicas a través de su enseñanza en los establecimientos educativos no ha estado exenta de problemáticas, suscitadas por las orientaciones didácticas que en ellas se manifiestan mediante la asignatura de historia.

Cuando se habla de qué es la historia o porqué se enseña, podemos acotarnos a la analogía que realizó Josep Fontana (2011, pág. 145), quien menciona que “la historia es a la nación como la memoria al individuo”, dando a entender que la historia comprende un conjunto de recuerdos y situaciones que han configurado la vida de la nación y que han quedado plasmadas en el inconsciente colectivo mediante una herramienta común: la asignatura de historia.

En la comparación anterior, no se logra dilucidar un elemento fundamental que conlleva la enseñanza de la historia, que parafraseando a Mario Carretero *Et. Al.* (2013, pág. 14), se expresa en los objetivos de la asignatura: estos son los fines románticos como expresión de amor por la patria y los fines ilustrados como medio de entender el pasado de una forma racional. El mismo autor señala que “existe una contradicción implícita entre los objetivos disciplinares de la enseñanza de la historia y los objetivos identitarios” (2009, pág. 197), que se resumen en la pregunta ¿se puede amar a la Patria y a su vez criticarla?

Dado que los objetivos de raíz disciplinar/ilustrado apuntan al mejor conocimiento y comprensión crítica de la disciplina, y los segundos, romántico/identitarios, no pretenden el ejercicio de categorías racionales, sino de base romántica hacia la vinculación con la comunidad nacional a través de la adhesión a símbolos y constructos culturales legitimados por ella que configuran su identidad. Aterrizando los aportes anteriores podemos mencionar que:

“La enseñanza de la historia es algo muy delicado, pues debe administrar símbolos y los relatos sobre los que se sostiene la solidaridad, pero cuidando que la lealtad no se convierta en sumisión, que la nación no se haga demasiado patria, que el sentimiento de pertenencia a una comunidad no convierta a los otros en enemigos, ni que el futuro se contemple como una prolongación del ser de una comunidad mítica recibida y trascendente, sino que esté abierto a nuevas posibilidades de ser del 'nosotros' en el que nos incluimos” (Carretero, Rosa, & González, 2006, pág. 26).

Acogiendo el aporte anterior, el profesor de historia debe aprovechar la veta que aparece entre esta contradicción, a través de la cual puede elaborar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento histórico/crítico en los estudiantes, con el objeto de avanzar hacia la problematización de los diferentes procesos históricos que han moldeado el pasado y presente de la nación. A razón de esto, entendemos que la enseñanza de la historia ha deambulado en una práctica memorística y asimiladora de categorías identitarias que generalmente no son aceptadas por el común de la sociedad.

Para Josep Fontana (2011, pág. 147) “La historia que los gobiernos imponían debía cumplir la doble función de legitimar cada Estado-Nación, construyendo una visión que solía pasar por alto las crisis y las disidencias que se hubiesen producido en su evolución, y de asentar, a la vez, la aceptación de los valores establecidos, transmitiendo una determinada concepción del orden social”.

Claramente, no es la idea anular la intención emotiva y simbólica que tiene la enseñanza de la historia cuando se relaciona con la nación, localidad o comunidad, sino todo lo contrario, es evitar que se fanatice creando fundamentos sensacionalistas del contenido que fomenten la superioridad sobre otros conjuntos sociales. Mucho menos, percibir el tránsito histórico como un pasar en ascenso

hacia el progreso, ajeno a las problemáticas que sus mismos integrantes han llevado a puntos álgidos en algunos momentos de ella.

La comprensión de la enseñanza de la historia desde la cual se ubica esta investigación tiene relación con dos aspectos derivados desde el constructivismo: a) la comprensión e interpretación crítica de la realidad y del saber histórico, y b) el paso a la acción proveniente de teorías críticas de la educación. Básicamente, es lo que plantea Mario Carretero (2006, pág. 25) al comentar que la historia es crítica porque “se niega a olvidar lo doloroso, no debe ocultarnos cosas que ahora pueden no gustarnos; debe enseñarnos que a veces hemos sido víctimas, pero otras veces también verdugos, y que el límite entre lo uno y lo otro a veces es muy tenue”.

Por lo tanto, la enseñanza de la historia debe tener un carácter pluralista en términos de fuentes, con énfasis en lo local como medio de vinculación hacia lo nacional, con un carácter activo/crítico que fomente la problematización de los procesos e hitos, ampliando el abanico de personajes que confluyen en ellos, apostando a la empatía histórica como medio de comprensión de sus motivaciones para ser capaces de interpretar la historia como un fundamento de la transformación social.

En términos geográficos, su enseñanza no ha estado exenta de reformulaciones en la medida que se adecúa a las concepciones teóricas que surgen con los nuevos enfoques de estudio. Es así como llega hasta nuestros días, entendida –la geografía- como una ciencia social que “comprende una pluralidad de contenidos y métodos, y que, por un lado, estudia los procesos socioeconómicos que definen e interpretan el territorio y las sociedades humanas, y por otro lado, analizan el comportamiento y la percepción en cada espacio del individuo y de los grupos y clases sociales, y los factores que lo explican” (García, 2011, pág. 64).

La definición de geografía que la clasifica como una ciencia social permite acercarla al ámbito de la didáctica, aunque, en aspectos generales, esta se ha impartido en los establecimientos con sesgos similares al conocimiento histórico positivista. Santiago Rivera citando a Tedesco (1995) y Ferrés (1996) menciona un diagnóstico poco favorable al comentar que

“Con la práctica escolar de acento tradicional, se fortalece el comportamiento pasivo del espectador que contempla escenarios geográficos convencionales, fija comportamientos a través del sentido visual e incentiva la memorización de contenidos fragmentados, pero niega u obstaculiza el desarrollo de la criticidad y de la creatividad, debido a que la escuela no se aborda la realidad sino que se estudian estrictamente los contenidos programáticos descontextualizados del entorno inmediato”
(Santiago Rivera, 2016, pág. 6)

Complementando el diagnóstico en la enseñanza de la geografía, Rodríguez (2006, pág. 77), indica que

...en la enseñanza tradicional, hay una yuxtaposición de contenidos y estrategias que hacen de la clase una mera repetición de conceptos pocos atractivos para el estudiante que dado su carácter estático, no considera el aprendizaje como un proceso donde él se involucra en la construcción y producción del conocimiento a partir de su realidad inmediata”.

Como se puede interpretar de las citas anteriores, la geografía en términos didácticos posee los mismos problemas de contextualización en el escenario educativo. Por un lado, se le divide en términos físicos y humanos, negando la oportunidad de interactuar que tienen los estudiantes con el medio, acotando la clase a la descripción de paisajes sin que estos puedan ser

comprendidos dentro de una dinámica social que involucra, a su vez, al componente histórico que acciona inherentemente.

Una enseñanza de la geografía en clave renovadora y situada demanda un cambio epistemológico en la cual se incorpore al estudiante, en su condición de ciudadano, con su localidad y entorno inmediato, como también, que permita la extrapolación al contexto global. Es decir, un estudiante como sujeto presencial y procedimental que actúa como agente activo, y a su vez, interactúa e interviene en el espacio geográfico. Efrén Rodríguez (2006) citando a Gadea (2003) plantea que el conocimiento se promueva en el estudiante “desde el lugar para entender lo global y abstracto del mundo, teniendo como premisa la relación Escuela-Sociedad-Espacio, a través de los proyectos pedagógicos de aula, praxis pedagógica que define causas, cambios, transformaciones y conflictos vividos en la cotidianidad del alumno en su entorno”.

Para finalizar, los términos en que se plantea una didáctica de la geografía de manera innovadora se enumeran en seis aspectos; partiendo en “la manera en que se plantean los contenidos y su grado de coherencia, integración y significado social; su aporte a la construcción de saberes y conocimientos; la contemporaneidad de éstos; la incorporación de tecnologías del ámbito geográfico implementadas como recursos didácticos; la noción del concepto espacio a partir de la realidad; y el apoyo local-regional como esencia del proceso de aprendizaje” (Rodríguez E. , Enseñar geografía para los nuevos tiempos, 2006). Estos puntos que plantea el autor, se consideran como elementos fundamentales que deben ser considerados en la acción didáctica por parte de los docentes.

Si bien la enseñanza de la historia y la geografía se consideran parte de la enseñanza de las ciencias sociales por “la misma característica epistemológica de su conocimiento” (Souto, 2011, pág. 131), en ámbitos educativos, su transmisión como conocimiento escolar aún la parcela en términos disciplinares.

Esta razón ha contribuido a desmenuzar los contenidos curriculares en tres áreas del conocimiento que no se relacionan entre sí. Si le sumamos el carácter poco integrador que tienen en su formación los docentes de historia, un día podemos ser historiadores, al otro geógrafos y por último, científicos sociales, para lo cual, lo transversal es “didactizar” los contenidos, no así fomentar la interdisciplinariedad de la asignatura con objetivos didácticos.

En los estudiantes esto repercute en la forma en que reciben los contenidos, básicamente, se le hablan en tres idiomas distintos, cada cual con su método disciplinar y didáctico, divorciando la tridimensionalidad con la que se pueden analizar los contenidos.

Al referirnos a la enseñanza de las ciencias sociales inconscientemente deambulamos por una cantidad de disciplinas científicas que no poseen una bajada didáctica que pueda utilizarse en el trabajo del aula. La sociología, la psicología, la antropología, entre otras, aun no desarrollan un método didáctico que pueda implementarse en las escuelas, es por esto, que Joaquín Prats ha planteado la necesidad de elaborar un cuerpo teórico que desarrolle el área de la didáctica de las ciencias sociales reconociendo lo escueto, en términos de investigación, en que se encuentra la propuesta. En sus palabras,

“la tarea de construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está, como es sabido, en una fase muy embrionaria” (Prats, 2002, pág. 81).

Joan Pagés señala algo similar a Prats, con respecto a lo escaso de las investigaciones y al carácter joven de la didáctica de las ciencias sociales, aunque suma al diagnóstico las consecuencias en la formación inicial de los profesores, expresando que

...estos hechos condicionan los programas de formación inicial y continuada del profesorado. No tanto por no saber cuál debe su

contenido sino, fundamentalmente, por las formas y por las estrategias para lograr un cambio real en las prácticas curriculares de los profesores que ya ejercen y una preparación de los que se forman para que puedan ejercer como prácticos reflexivos y como intelectuales comprometidos” (Pagés, 1994, pág. 47).

En síntesis, nos remitimos a los planteamientos que realiza Joaquín Prats al ubicar dentro del término didácticas de las ciencias sociales al esfuerzo que se hace, desde diversos actores de la educación, al reposicionamiento de las ciencias sociales como saber madre que incluye a la historia, la geografía, la sociología, la antropología, etc., aunque pueda sonar grandilocuente y blasfemo, pero que necesariamente se debe incluir para la formación de profesores y estudiantes de la asignatura de historia con una perspectiva interdisciplinar, para los primeros, y para los segundos, desde una perspectiva integral.

2.2 Salida a Terreno Como Recurso Didáctico y el Itinerario Didáctico

El trabajo en terreno posee un sin número de sinónimos que han sido señalados de acuerdo a los objetivos por los cuales se emplea. Trabajo de campo, salidas, excursiones, visitas, etc., son algunos nombres por los que se le reconoce; *“la variedad de términos utilizados señalan la indefinición de territorios/campos entre estos conceptos”* (Delgado & Alario, 1994, pág. 158), por lo que el terreno se deslocaliza generando confusión sobre las consideraciones espaciales que implica el término.

Definir espacial y territorialmente el concepto de terreno escapa a los objetivos de esta investigación. Comprenderemos que esta actividad –salir a terreno- engloba la acción de salir hacia un lugar que reúna características que se puedan utilizar para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia. Las acciones, de acuerdo a Delgado y Alario (1994, pág. 158), se enumeran en

“Salidas, Itinerarios, Paseos y Visitas”, cada cual con una definición en base al objeto de trabajo que se analizará. Como punto inicial, tomaremos desde los mismos autores la definición de Salida, planteándose como la

...actividad que se realiza fuera del centro educativo con objeto de cubrir alguno de los objetos del currículum y que por extensión puede aplicarse al conjunto de estas actividades” (Delgado & Alario, 1994, pág. 158).

En esta definición ya se puede vislumbrar la vinculación que existe entre salir, el currículum y la actividad de aprendizaje realizada.

Como se ha evidenciado, el trabajo en terreno carece de una definición particular y unívoca, sus definiciones aparecen según sus características y como en él se dan un conjunto de prácticas educativas que tienen como factor principal salir del aula. Como lo indican Alegría, Muñoz y Wilhelm (2009)

“los alumnos en la visita adquieren experiencias en el lugar de los hechos y no en la sala de clases, teniendo la posibilidad de compartir directamente con el pasado o el presente, pudiendo incluso establecer ciertas conexiones hacia el futuro”. (pág. 24)

De acuerdo a este aporte, se repite la premisa de salir (como visita) hacia otros lugares que tengan relación con sucesos del tiempo histórico.

Desde un enfoque social de la enseñanza de la historia, los objetivos de esta área de conocimiento plantean la necesidad de la vinculación entre sujeto de aprendizaje y medio social. De esta forma, el trabajo en terreno se definiría, dentro de los objetivos planteados, como la actividad que permitiría “reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionadas con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos”

(Gómez & Millares, 2013, pág. 10). En este aporte, el factor fundamental es el experiencial que ofrece salir del aula hacia otros espacios cargados de significado y representaciones culturales.

Desde las ciencias naturales el trabajo en terreno se asume con el nombre de trabajo de campo, en el cual se realizan exploraciones a distintos lugares en los que se puedan apreciar con mayor claridad los ecosistemas. En una definición desde esta perspectiva, se plantea que a través de este método se pretende

“...buscar en el campo una comunicación con el medio natural para que después de un trabajo en equipo, se llegue a elaborar una ciencia más próxima a los alumnos” (Sánchez, Urones, & Vacas, 1995, pág. 309).

En el ámbito de la didáctica, se le ha dado una utilidad creciente de acuerdo a las actualizaciones curriculares que priorizan el rol del estudiante como un sujeto activo en el aprendizaje. Como lo hemos visto las salidas a terreno constituyen una herramienta más para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

A partir de las definiciones anteriores, se puede construir una concepción general de lo que se comprenderá por el trabajo en terreno. En primer lugar, constituye una acción que implica salir del aula, que se relaciona con el currículum y los objetivos de aprendizaje. Segundo, esta acción permite compartir de manera experiencial con el objeto de estudio, en el cual se reconocen cambios y transformaciones históricas, lo cual facilita el entendimiento de los factores causales y consecuenciales de diferentes procesos históricos. Y tercero, esta acción involucra al alumno en su construcción de aprendizaje, que a su vez, lo acerca a los métodos de investigación científica.

Hasta el momento se ha definido el trabajo en terreno según el objeto de estudio desde la perspectiva en la cual se aplica. Pero, “poco nos informan sobre las metodologías u objetivo didáctico” (Delgado & Alario, 1994, pág. 159),

que se aplican en las salidas. Por lo mismo, es necesario plantear algunas definiciones que lo acerquen a su concepción en relación a su utilización como recurso didáctico.

De acuerdo al conjunto de estrategias, métodos y técnicas pedagógicas, el trabajo en terreno como actividad didáctica, en su definición implícita, integra una serie de metodologías entre las cuales se puede nombrar el método interactivo basado en la cooperación entre iguales. Este método se identifica por qué “el elemento central de una o más clases consiste en resolver un caso o un problema, poner en práctica una simulación, responder una interrogante, realizar una investigación o un proyecto (...) los métodos interactivos se optimizan si en su puesta en práctica se fomenta la cooperación, puesto que la interacción que entonces se produce entre los mismos estudiantes y entre estos y el profesorado facilita el aprendizaje” (Quinquer, 2004, pág. 11).

Siguiendo con la relación que tiene el trabajo en terreno y su consideración como recurso didáctico, René Delgado (2013, pág. 179) plantea que

“...el trabajo de campo constituye por excelencia una estrategia pedagógica (...) que permite integrar los contenidos disciplinares y científicos, los ejes transversales y los contenidos sociales/contextuales haciendo uso de actividades para la adquisición, desarrollo y consolidación de los distintos conocimientos como un todo global y holístico”. (pág. 179)

Uno de los problemas que más se suscitan cuando se implementa la salida a terreno como un recurso didáctico es el alejamiento con el contenido curricular que se genera debido, principalmente, a la escasa planificación que posee la actividad y la relación entre objetivo didáctico, objeto de estudio y la metodología implementada. Por esto, comprendemos al igual que Sebastián Molina (2010, pág. 74), las salidas a terreno como “integrante del itinerario

didáctico”, en la cual, la salida compromete sólo el acto de salir y el itinerario comprende al programa didáctico que se desarrollará en ella

“La salida, la excursión o la visita se convierten, de esta manera, no en un fin en sí misma, sino en parte de un programa didáctico (el itinerario) que la integra y le otorga sentido y significación”
(Molina, 2010, pág. 73).

En este sentido, el itinerario didáctico permite que desaparezca esa faceta de exclusión y distanciamiento del currículo que tienen las salidas a terreno.

Para comprender de mejor forma los diferentes tipos de Itinerarios Didácticos que se pueden implementar, se presenta el siguiente cuadro:

Tipología de los Itinerarios Didácticos por Delgado y Alario³ (1994, pág. 159)

Criterios de Implementación Según:	Sub clasificaciones
Contenido Temático	Itinerarios Temáticos
	Itinerarios Multidisciplinares
Metodología	Itinerarios Descriptivos
	Itinerarios Dirigidos
	Itinerarios Inducidos
	Itinerarios Libres o Exploratorios
Actividad	Itinerarios de Sensibilización
	Itinerarios de Análisis-Observación
	Itinerarios de Diagnóstico

³ El cuadro es de elaboración propia pero el contenido y la definición de cada tipología se puede encontrar en la referencia bibliográfica para mayor detalle.

Es necesaria la salvedad que la clasificación de los itinerarios propuesta por los autores no simplifica la acción a un determinado modelo de actividad. Lo esencial de este cuadro es aclarar dificultades en torno a la planificación de la salida a terreno, no así su encasillamiento, ya que se pueden mezclar de acuerdo a los diferentes objetivos que se tengan para la actividad.

2.3 Constructivismo: Teoría socio-cultural y Cognición Situada

2.3.1 Constructivismo

El constructivismo es una teoría de aprendizaje que plantea que el conocimiento y el ser humano son partícipes de un proceso de construcción en la medida que interactúan elementos cognitivos y sociales en el individuo. Al definir constructivismo, Mario Carretero, plantea que *“el ser humano no es producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día”* (2006, pág. 21), como resultado de la interacción entre el factor cognitivo y el social. Siguiendo con la misma referencia, establece que *“el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano”* que hace a base de representaciones y símbolos de los cuales se ha apropiado.

Esta apropiación se realiza en la medida que se relaciona con la sociedad, la cual de manera abstracta, establece representaciones válidas de acuerdo al contexto, que por lo demás no determinan al individuo pero sí pueden influenciarlo. La trama de la apropiación de representaciones es a base de lo que la sociedad valida como también la validación que hace él mismo, cuestionando, modificando o replicando el conocimiento que re-construye internamente.

Al definir el proceso de construcción como base de creación del conocimiento, el autor menciona dos elementos que el individuo utiliza para dicha tarea: 1) la representación inicial que se tenga de la nueva información y 2) la actividad, externa o interna, que desarrolle al respecto. En este sentido, la nueva

información interactúa con los “esquemas de representaciones” individuales, otorgándole un grado de significado producto de la relación que se pueda generar entre la nueva y la vieja información, como también de las actividades que realice para internalizarla.

En términos educativos, el estudiante está en una constante interacción cognitiva a través de sus esquemas con los contenidos que se tratan en el aula. Este elemento entrega una característica fundamental que lo divorcia de teorías de aprendizaje conductistas, al considerar que el estudiantado posee conocimientos e ideas previas las cuales son producto de su interacción con el medio social que le rodea y que en ciertos aspectos han moldeado su personalidad. Esta diferenciación ha permitido relacionar lo cotidiano del estudiante al contenido en las diferentes asignaturas, dotándolo de mayor utilidad y una mejor motivación para el acto de aprender.

Dos autores insignes que han aportado al constructivismo desde la psicología son Piaget y Vigotsky quienes desde categorías de análisis diferentes han contribuido a dicha teoría. Ambos autores han planteado el “*rescate del sujeto cognitivo*” (Rozas Díaz, 2008) como constructor activo de sus estructuras de conocimiento, que en el aula se traduce, como la entrega de mayor autonomía al estudiante con respecto a la relación con el docente. El estudiante dispone de un rol activo en la dinámica de aprendizaje fomentando aprendizajes por descubrimiento guiado más que por mera recepción.

El sujeto de aprendizaje constituye un punto en desacuerdo entre ambos autores, aunque, en una mirada más sistemática ambos aportes se complementan de distintas formas. Para Piaget el sujeto de aprendizaje es resultado del desarrollo cognitivo originados por el rango etario de quien aprende. Básicamente lo que se quiere decir es que el estudiante en la medida que avanza su desarrollo pasa de aprendizajes concretos a aprendizajes que involucren mayor

abstracción, como los conceptos y valores. Su teoría se basa en los estadios de desarrollo cognitivo que tiene su raíz en la ontogenética.

Para el caso de Vigotsky, el estudiante aprende en la medida que se relaciona semióticamente con otros individuos y con su entorno. El aprendizaje sería el motor del desarrollo cognitivo y no al revés como lo plantea Piaget. El acto de aprender se da mediante la internalización de la actividad social en primera instancia a nivel intersíquico y, en segunda instancia, a nivel intrapsíquico (Chávez, 2001, pág. 60). Lo central en el aporte de ambos autores es la anulación al determinismo psicológico-conductual como generador de aprendizajes; abriendo el abanico para este acto, integrando factores cognitivos y culturales en constante interacción.

El término “constructivismo” no ha estado exento de análisis de carácter epistémicos derivados de la ciencia educativa. Por lo mismo, en palabras de Rosario Cubero, constructivismo es, en primera instancia, “una perspectiva epistemológica que intenta explicar y comprender la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cómo cambia” (2005, pág. 14), agrega ella misma, a semejanza de las definiciones anteriores, “para el constructivismo (...) el conocimiento es una construcción subjetiva, en la que la realidad deja de ser una entidad absoluta, como entidad independiente o externa a nosotros mismos” (pág. 16), agrega también, que el conocimiento es un proceso “situado y social” (pág. 16), por lo que no considerar el contexto socio-cultural en el cual se aprende anula cualquier intento de desarrollo educativo en los estudiantes.

Dentro del constructivismo el factor “cultura” aporta la base relacional por la cual los procesos cognitivos, y dentro de ellos, los esquemas cognitivos, otorgan significado cuando se provocan relaciones con la nueva información entrante. No sólo es el determinismo cognitivo por esencia lo que provoca aprendizajes significativos. El mejoramiento en la calidad de los aprendizajes radica en que usa como base el contexto cultural propio de los estudiantes.

Rosario Cubero al referenciar a los dos autores base de la teoría constructivista, plantea que

Estas teorías estarían de acuerdo con la concepción de un individuo dotado de estructuras psicológicas y agente activo de sus propios procesos psicológicos; pero sería la cultura la que establecería el carácter básico del funcionamiento psicológico. (2005, pág. 26).

La misma autora citando la obra de Bruner titulada “La educación, puerta de la cultura”, menciona

“[La] expresión individual [de la cultura] es sustancial a la creación de significado, la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en ocasiones particulares. [...] Aunque los significados están “en la mente”, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean”. Por lo que establece que “el conocimiento está en la mente, aunque tenga sus orígenes en la cultura” (Cubero, Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso., 2005, pág. 26)”.

El factor cultura en perspectiva constructivista, como base de la didáctica, ha aportado una concepción más holística de la educación. Ya no se habla del estudiante vacío en conocimientos, ni ajeno a la realidad social en la que se desenvuelve, la didáctica lo sitúa como un “agente cognitivo” activo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que el mismo acto de educar agranda el abanico de herramientas utilizables. La historia local, las identidades, los relatos, en fin, todo artefacto didáctico debe ser revisado en clave “situada”, focalizando el contenido en quien aprende.

De esta forma, la “concepción constructivista” no pretende ser un conocimiento acabado en sí mismo, estableciendo que la relación entre el “conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa es de carácter bidireccional” (Coll, 2014, pág. 169), obviando cualquier intención de formular prescripciones sobre cómo deben funcionar los procesos educativos. De hecho, tiene su finalidad en aportar elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que ayuden a comprender y contribuyan a mejorar la práctica pedagógica orientando sus análisis y guiando la acción.

Como forma de concluir este apartado hemos de considerar que el constructivismo como conjunto de teorías psicológicas y educativas no es una teoría acabada, sino que está en constante revisión como todo elemento científico debe estarlo. Ahondando en los aportes del constructivismo, establecemos que el ser humano y el conocimiento están en constante construcción en la medida que se relacionan aspectos cognitivos y sociales de manera inter subjetivos e intra subjetivos.

En aspectos cognitivos, cada ser humano posee esquemas de representación que ha apropiado cada vez que se encuentra con nuevos conocimientos, los cuales internaliza y da valor simbólico en la medida que le aportan al desarrollo psico-social dentro de la sociedad. En ámbitos educativos, se puede decir que la construcción de conocimiento es un proceso situado y social, por lo que no puede considerarse como un trasvasije de contenidos sobre un estudiante. Resulta imprescindible considerar la cultura propia donde se sitúa el estudiante como base contextual para generar aprendizajes de diverso tipo, apuntando a que el estudiante desarrolle habilidades y aptitudes congruentes con la didáctica de la historia para el caso de esta investigación.

2.3.2 La Teoría Socio-Cultural y el Aprendizaje

El aporte que hace Vigotsky consistió en situar a los aspectos culturales donde se desenvuelve el ser humano por sobre los biológicos, ubicando el principio social sobre el natural. Las teorías metafísicas (idealistas) y las psicoanalistas (biologistas) a las que criticó, ubicaban a la cultura como un elemento secundario, considerándola como el producto de la conducta pero jamás como lo originario.

Este elemento fundamental se considera el punto inicial de la teoría de aprendizaje, derivada desde la psicología, que incorporó el rescate del “sujeto cognitivo”, ya que él consideró, aludiendo a otras teorías, que los psicólogos saben que la formación de conceptos abstractos en los niños se hace a los catorce años, pero la psicología no ha respondido a la pregunta de ¿por qué la formación de conceptos abstractos se relaciona precisamente con esa edad? Ni a la pregunta ¿a partir de qué y cómo surge y se desarrolla?

Básicamente, lo que hace Vigotsky es mirar en clave histórica a la psicología planteando que “el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad” (Vigotsky, 1995), o sea, lo que la humanidad conoce en el contexto actual no tiene relación sólo con el grado de desarrollo o progreso de la civilización en términos biológicos, sino que se relaciona directamente con la apropiación que han hecho los humanos, a través de la interacción con instrumentos de mediación como signos y herramientas con otras personas y con el medio que lo rodea, apelando a una mirada ontogenética de la humanidad. Manteniendo la premisa de que el aprendizaje es el motor del desarrollo psicológico del ser humano.

Para Vigotsky “el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico-cultural” (Chávez, 2001, pág. 59), entendiendo como desarrollo al crecimiento máximo de la cultura humana y a la

interacción social como un elemento fundamental, por el cual la persona se apropia de los diferentes conocimientos que un grupo cultural ha integrado al conjunto de prácticas que lo acompañarán en su desarrollo como tal. Vigotsky define la apropiación como un *“proceso de reorganización de la actividad psicológica en el sujeto, producto de su participación en situaciones sociales”* (Baquero, 2009, pág. 42), integrando a los análisis de su tiempo, el factor colectivo que incluye la socialización de las personas como eje central de los aprendizajes.

Las teorías de desarrollo psicológico hasta ese tiempo se basaban en el fundamento bio-genético como motor de los aprendizajes, por lo que no consideraron que la persona, en términos individuales, por sí sola, puede aprender, pero partiría de los elementos básicos de sobrevivencia, por lo que no alcanzaría, si se mantiene el grado de aislamiento, al resto de la sociedad en la cual se desenvuelve, porque la sociedad psicológicamente también ha transitado por la historia, adquiriendo un grado de desarrollo como civilización que se manifiesta en sus avances científicos o conocimiento considerado válido para cada grupo socio-cultural.

Desde su condición marxista, Vigotsky, implementó “el método dialéctico en psicología” (Vigotsky, 1995), a partir de la contradicción generada en un problema de conocimiento entre Sujeto-Objeto, para explicar el desarrollo histórico de la psicología en la humanidad. Lo que él hizo fue introducir la perspectiva histórica en la investigación psicológica. Comprendía el desarrollo psicológico desde una perspectiva teleológica, en la que se alcanzaría el desarrollo máximo del psiquismo humano manifestado a través de su cultura. Su intención fue establecer una relación entre el desarrollo de los medios de producción y el desarrollo psicológico de la humanidad, en tanto determinaciones y condicionamientos del primero hacia el segundo o viceversa.

En aspectos psicológico-educativos, Vigotsky establece que las funciones psíquicas superiores se desarrollan en dos ámbitos: a) la adquisición de

dominios de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento con los cuales se relacionará, como el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo, etc.; y b) el proceso de desarrollo de las funciones psíquicas superiores propiamente tal, como la atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Establece que estos dos grupos de fenómenos jamás se funden entre sí pero que están indisolublemente asociados.

Para Ricardo Baquero (2009, pág. 32) los procesos psicológicos superiores “se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros”, además de “ser específicamente humanos, constituidos histórica y socialmente” (pág. 32). Baquero, plantea una división similar a la que hace Vigotsky, separa los procesos psicológicos superiores en dos: a) de tipo rudimentario, ligados a lo universal y constitutivo de lo humano, que son adquiridos por internalización de actividades socialmente organizadas como el habla, ya que se adquiere en la vida social en general; y b) los de tipo avanzados, que usan en mayor medida los instrumentos de mediación como la lengua escrita, que involucran la independencia del contexto, regulación voluntaria y realización consiente. Los de tipo avanzado implican que se lleven a cabo mediante procesos instituidos de socialización como por ejemplo la escolarización.

Como podemos ver el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se dan en dos formas: mediante la adquisición de signos y, segundo, mediante la aplicación de estos a través de herramientas sociales. Así internalizan los diferentes conocimientos las personas que a su vez constituirán su bagaje cultural.

La apropiación que nutre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de la persona tiene para Vigotsky dos fases: una basada en la participación en situaciones sociales específicas llamada “interpsicológica” y otra basada en la actividad psicológica individual llamada “intrapsicológica”. O sea, la apropiación se hace a nivel que se relaciona con otros y luego en forma individual

a través de los “esquemas cognitivos” en palabras Ausubelianas. La interiorización como sinónimo de la apropiación, Cubero (2014) citando a Vigotsky (1979) la define como:

“La reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, gracias a las acciones de signos (...) se debe entender a la interiorización como un fenómeno transformativo que conlleva cambios en las estructuras y funciones que se interiorizan” (pag.143)

Cognitivamente, la zona en donde se genera la apropiación se le denomina como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que según Vigotsky se define como “la brecha resultante de la diferencia de lo que el niño puede hacer sin ayuda y lo que puede hacer con la asistencia de otro con mayor experiencia” (Benbenaste, Luzzi, & Costa, 2007). Para Matos (1996) estas zonas “designan las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo con interrelación con otras personas, en la comunicación con estas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria”. Se entiende que las ZDP “se encuentran en formación (...) y son el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar” (Chávez, 2001, pág. 62). Por lo mismo, en términos educativos, estas zonas deben ser estimuladas teniendo en consideración el nivel real y el potencial del estudiante, en tanto conocimientos e ideas previas como sus capacidades individuales. Moll (1993) menciona tres características para crear ZDP:

“a) Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil.

b) Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño.

c) Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una ZDP es que el infante se desarrolle de manera independiente". (pág. 20)

Desde la teoría socio histórica el aprendizaje se entiende como *"un proceso distribuido, interactivo, contextual y que es el resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de práctica"* (Cubero & Luque, 2014, pág. 154). El trabajo en terreno como un recurso didáctico implica que, desde esta teoría, la interacción que se da en un escenario educativo mediante una dinámica de aprendizaje dialógico, en tanto *"mediación semiótica"*, sea interpretado como desarrollo psíquico humano al otorgarle sentido a la actividad al generarse *"dentro de un flujo de interacción social en el que distintos participantes comparten una actividad práctica"* (Cubero & Luque, 2014, pág. 152).

Dicha interacción se da por la utilización en relaciones interpsicológicas de los instrumentos de mediación semiótica, entendiendo por aquellos a los signos y herramientas con los que interactuamos socialmente como por ejemplo el lenguaje, considerado el más importante. Esta interacción modifica el funcionamiento cognitivo, *"gracias a la participación de los individuos en contextos de actividad específicos"* (Cubero & Luque, 2014, pág. 153) como el trabajo en terreno en diversos escenarios didácticos.

2.3.3 Cognición Situada y el Aprendizaje

Teóricamente la cognición situada es la resultante de diversos aportes en el campo constructivista de los cuales los más importantes son la teoría socio-cultural de Lev Vigotsky y el aprendizaje significativo de David Ausubel. Ambos autores consideran como factores determinantes para el aprendizaje el contexto y las estructuras de conocimiento que el estudiante posee como punto inicial en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera en cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje.

En particular, “cuestionan la forma en que se enseñan los aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada” (Díaz & Hernández, 2002), ya que, por lo general, los contenidos de la clase de historia carecen de significado cultural que impliquen su aplicación en diferentes situaciones escolares, básicamente, porque se enseñan procesos históricos lejanos que poseen escasa relación con las particularidades socio-históricas del contexto escolar.

La crítica fundamental que hacen los autores de este concepto tiene su fundamento al considerar que en las *“prácticas educativas escolares donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y emplea”* (Díaz, Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, 2003), obviando el factor contexto donde se imparte el conocimiento y la utilidad que se le pueda dar sobre él.

La cognición situada reconoce que el “aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales” (Díaz, 2003), por lo mismo, la actividad y el contexto educativo cobran relevancia porque son estos elementos

los que le dan significado al conocimiento, al inferirse que son válidos en la cultura en donde se desenvuelven los estudiantes.

Baquero, a quien se le puede considerar un interlocutor de Vigotsky, y a este último un pilar de la cognición situada, indica que el aprendizaje “se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (2002). La definición que plantea Baquero indica que el aprendizaje es producto de la interacción en tres dimensiones: las cognitivas, las emotivas y las actividades que se realizan para lograrlo.

La variante que se plantea a través de la cognición situada, y que a su vez es una crítica al individualismo del aprendizaje cognitivo-constructivista, se identifica en el “giro contextualista o situacional” que toman los aprendizajes. O sea, parafraseando a Baquero (2002, pág. 65) el coeficiente de educabilidad de cada sujeto dependerá no sólo de él, sino que también dependerá de la situación de aprendizaje en la que se da.

La explicación de Baquero, plantea un ejemplo trivial: “un sujeto ciego era considerado impedido de acceder a la escritura hasta la invención del Braille”, por lo que su imposibilidad de aprender a escribir no radicaba sólo en su discapacidad visual, sino que dependía de la situación nueva que significó la creación de un sistema de escritura adecuado a sus capacidades.

Entonces, el aprendizaje, entendido como desarrollo psicológico en términos Vigotskianos, no es producto sólo de la interacción entre el sujeto y el medio como tampoco el grado de desarrollo cognitivo en términos Piagetanos, sino que el sujeto es parte de la “situación”, y es ésta última la que no opera como un elemento externo decorativo que condiciona, acelera o aletarga un proceso de desarrollo que es atributo del individuo sino que “el desarrollo, como el

aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos” (Baquero, 2002, pág. 66).

Tanto Baquero (2002, pág. 67) como Díaz (2003, pág. 108) señalan el aporte de Engestrom, en el cual se mencionan los elementos de una “situación educativa” en la que se generan aprendizajes significativos:

- “El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El *Objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- *Normas y reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad”.

De esta manera el aprendizaje cobra un importante valor, desde la cognición situada, al involucrar las actividades como mecanismos de construcción de aprendizajes procedimentales y actitudinales, que serían los que darían cuerpo al armazón de conocimientos en los que se dan las prácticas educativas. El aprendizaje toma herramientas semióticas a través de las que interactúan las subjetividades individuales de los estudiantes, entre ellos y con el mundo objetivo.

El aprendizaje toma ribetes cooperativos. En este sentido, el trabajo en terreno como actividad macro conformada por un conjunto de actividades micro, en la cual se usan los *instrumentos* semióticos, como el habla, para actividades de aprendizaje dialógico en una situación particular, como lo es salir del aula a conocer otro tipo de realidades, constituye un espacio de aprendizaje que los

establecimientos educativos han ignorado por diferentes motivos que no vamos a analizar aquí dada la extensión de la investigación, pero que llaman al reto de la implementación, porque tal como se ha revisado en este trabajo, la construcción de conocimiento no depende sólo de la capacidad cognitiva del estudiante y la forma en la que se presenta el nuevo conocimiento, *“la visión situada (...) desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado”* (Baquero, 2002, pág. 71), conformando un elemento más del medio en donde se aprende.

Ya hemos visto que desde el constructivismo se ha planteado el “rescate del sujeto cognitivo”, a través del cual se manifiestan los aprendizajes mediante la reestructuración cognitiva. La cognición situada hace un llamado parecido pero en ámbitos históricos, dada la poca orientación práctica del contenido sobre todo en eventos conflictivos de la historia reciente.

El llamado se resume en el “rescate del sujeto histórico” que permite plantearse al estudiante como consecuencia de un proceso histórico en el tiempo presente. Carretero y Borrelli (2010) toman el caso de una clase en España en la que se pregunta a estudiantes sobre cómo deberían tratarse los temas conflictivos de la historia reciente española y la conclusión general del estudio es *“la poca orientación práctica con un enfoque cívico y crítico de sí misma vinculada a los problemas del presente”*.

Por lo mismo, el aprendizaje de la historia debe servir

“...para que los alumnos se conciban como parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos, y en el cual pueden ser activos protagonistas” (Carretero & Borrelli, 2010, pág. 121).

La opción de incluir como sujeto de la historia al estudiante transforma la didáctica de la historia, y desde una mirada del trabajo en terreno, conlleva que

la enseñanza de la historia tome ribetes prácticos, invitando a proceder, a participar, a problematizar el terreno desde una perspectiva de tiempo presente, ya que esta didáctica se centra “*en el sujeto y sus capacidades de intervención y transformación del mundo social que habita*” (Carretero & Borrelli, 2010, pág. 121).

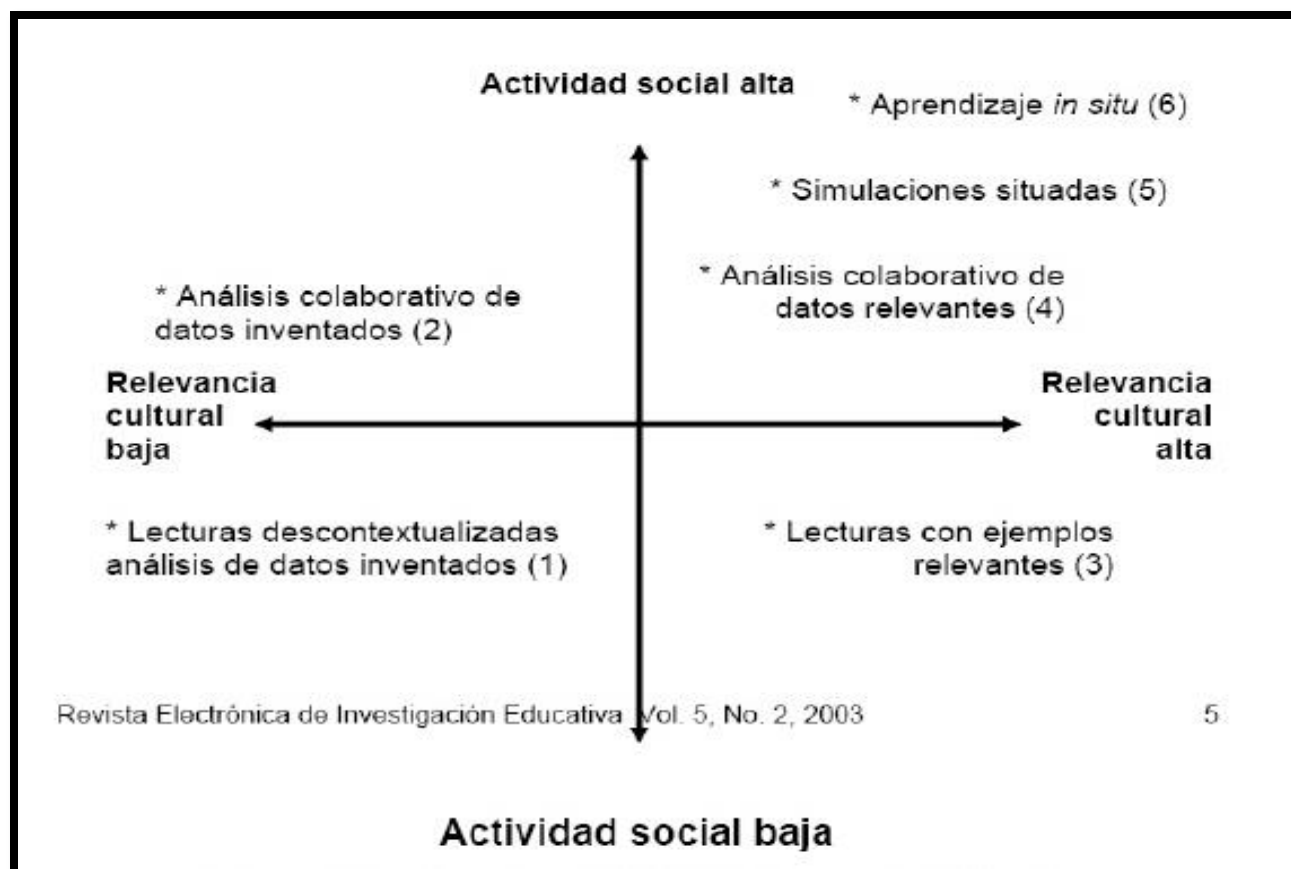
Volviendo a la “Cognición Situada” propiamente tal, con la intención de vincular la idea de aprendizaje significativo con la teoría psicológica socio-cultural, Frida Díaz (2003), menciona un cuadro extraído de la enseñanza de la asignatura de Estadística en la carrera de psicología. En el cuadro, que parte de un supuesto “instruccional/motivacional”, se establece que “la propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real) puede mejorarse considerablemente a través de dos dimensiones:

- a) Dimensión 1: De *relevancia cultural*
- b) Dimensión 2: De *actividad social*”

Derry, Levin y Schauble son los autores que proponen las dos dimensiones, para lo cual, mencionan que la *relevancia cultural* se relaciona con los ejemplos y artefactos didácticos que se emplean para la clase. Estos deben tener concordancia y origen en la cultura en la cual están insertos los estudiantes o en la que esperan hacerlo. Para el segundo caso, la *actividad social* debe estar “tutoreada” y situada en un contexto determinado, además de plantearse como una actividad colaborativa como el juego de roles y la solución de problemas.

En el siguiente cuadro se muestran diferentes enfoques instruccionales que varían en su *relevancia cultural* y en su *actividad social* generando distintos tipos de aprendizajes según su relación:

Cuadro N°1: Relación entre la *Relevancia Cultural* y la *Actividad Social*



Frida Díaz (Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, 2003)

Para el caso de esta investigación consideramos necesario enfocarnos en el número seis: *Aprendizaje in situ* que se define según los autores, como el que “se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo (*apprenticeship model*), el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza la utilidad y funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales” (Díaz, Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, 2003).

La importancia de este cuadro y la relación con el trabajo en terreno radica en la capacidad que tienen los estudiantes de mejorar sus aprendizajes en la medida que participan activamente con el objeto de estudio. Partiendo desde el contexto y la interacción que se puede hacer con él, no sólo en ámbitos históricos sino que para todo tipo de asignaturas que tengan que implementar visitas a otros escenarios didácticos.



Capítulo III: Diseño Metodológico

3.1 Paradigma Investigativo

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma investigativo cualitativo, ya que se diferencia de las investigaciones cuantitativas en su carácter epistemológico y técnico, como lo plantea Alberto Quintana (2006, pág. 47), al indicar que ambos tipos de investigación tienen una “intencionalidad y realidad investigada distinta”. En términos de intencionalidad, el mismo autor, indica que la investigación cualitativa “se centra en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas” (Quintana, 2006, pág. 48).

Siguiendo con la descripción Mejía (2003) caracteriza a la investigación cualitativa como un conjunto de acciones entre ellas “las de observación, el razonamiento inductivo y el descubrimiento de nuevos conceptos, dentro de una perspectiva holística”. Estos pasos permiten elaborar conceptos que expliquen distintas dinámicas de la realidad sujeta a estudio.

La elección de este paradigma se basa en el carácter interpretativo y comprensivo que permitirá analizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las actividades de trabajo en terreno relacionadas a la clase de historia, geografía y ciencias sociales en los establecimientos dispuestos para esto, con lo cual podremos establecer si existen vínculos entre este recurso didáctico y la construcción de aprendizajes significativos.

El método de análisis corresponde al estudio de casos, ya que este “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez & Valldeoriola, 2016), el cual servirá de manera referencial para la validación de la hipótesis en cuestión. Estos corresponden a dos establecimientos

educacionales del “gran Concepción” que han implementado el trabajo en terreno como recurso didáctico en la enseñanza/aprendizaje de historia mediante actividades que se detallan en las siguientes páginas.

3.2 Unidad de Análisis

Por la unidad de análisis se comprende al proceso de enseñanza/aprendizaje que llevan a cabo estudiantes y profesores, realizados mediante la práctica del trabajo en terreno como un recurso didáctico, los cuales serán referenciados mediante el análisis de sus discursos que se extraerán de entrevistas a los participantes de las actividades llevadas a cabo en los respectivos establecimientos.

3.3 Unidad de Información

La recolección de información será efectuada desde un rol entrevistador por parte de los investigadores, quienes asistirán de manera periódica a los establecimientos en cuestión con el objeto de captar a los participantes activos (Profesores-Estudiantes) dentro de este tipo de actividades didácticas.

Las entrevistas se harán a profesores que estuvieron a cargo de las actividades didácticas, centrandose el interés por conocer las concepciones que se tiene con respecto a este recurso, la utilización periódica de él, las complicaciones didácticas y operativas que se generan en su planificación, implementación y evaluación, como también, la importancia que tiene para la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes. A su vez, se analizará mediante un método comparativo, la información proveniente de las planificaciones didácticas, la vinculación curricular y el itinerario de las salidas a terreno con el objeto de establecer vínculos entre lo planificado y lo implementado.

Las entrevistas hacia los estudiantes tendrán su foco en la calidad de los aprendizajes que se construyeron mediante la salida a terreno. Para ellos, las

preguntas están direccionadas a la disposición al aprendizaje mediante este recurso didáctico, como también en las concepciones que se tienen con respecto al “trabajo en terreno”. También serán consultadas sus expectativas con respecto a la actitud del docente y al contenido curricular que se trabajó en la salida.

3.4 Sujetos de Estudio

El primer establecimiento analizado corresponde al Colegio A-Lafken de administración particular-subvencionada de la comuna de Penco que implementó este recurso didáctico a través del taller de “Cultura Mapuche” como una actividad extra curricular paralela a la asignatura de historia.

El colegio A-Lafken ubicado en la calle Urzúa 127 de la comuna de Penco realiza un taller de “Cultura Mapuche” entre séptimo y segundo año medio de forma paralela a las clases de historia. Este taller tiene como objeto el rescate de la cultura Mapuche en la zona de Penco a través del trabajo con los estudiantes, en tanto, rescate de la memoria histórica, conmemoración de festividades relacionadas a la cultura Mapuche, salidas a terreno, entre otras cosas.

El taller consta de una actividad principal que es el viaje hacia la comuna de Alto Bio Bío por dos días, que consiste en la visita a un establecimiento que educa a niños provenientes de comunidades Pehuenche aledañas, en el cual comparten experiencias, conocimientos, se relacionan como pares a pesar de provenir de contextos diferentes, etc. Posterior al viaje a Alto Bio Bío, sus estudiantes realizan el viaje a Penco, con el objeto de repetir las actividades, pero esta vez con el Colegio A-Lafken como anfitrión.

La muestra que se utilizará para la investigación corresponde a dos docentes a cargo de la actividad correspondientes al sub sector de historia del colegio A-Lafken y a cuatro estudiantes de segundo medio que participaron activamente en el taller de “Historia Mapuche” realizado el año 2015.

El segundo establecimiento analizado corresponde al Liceo Domingo Santa María de administración municipal de la comuna de Concepción, que implementó este recurso didáctico a través del “electivo de historia” en el cual visitaron el museo de historia de la misma comuna.

El liceo Domingo Santa María se ubica en la calle Santa María 2350 de la comuna de Concepción. En él se realiza el “electivo de historia” para estudiantes de tercer año medio. Este electivo posee un módulo de “ciudad contemporánea”, por lo cual utilizaron este recurso didáctico aprovechando la información que se encuentra en el museo, específicamente, a la configuración colonial de la ciudad de Concepción que se mantiene hasta hoy.

A través de esta visita los estudiantes pudieron contrastar de manera práctica la transformación histórica que ha sufrido la ciudad en la medida que se desarrollan distintos sucesos en el tiempo, dejando como vestigios algunos elementos arquitectónicos que perduran hasta el día de hoy.

La muestra que se utilizará para la investigación corresponde a dos docentes a cargo de la actividad correspondientes al sub sector de historia del liceo Domingo Santa María y a cuatro estudiantes de tercero medio que participaron activamente en el electivo de historia y en la visita al museo de historia de la ciudad durante el año 2016.

3.5 Instrumentos de Recolección de Información

La técnica de recolección de información implementada será la entrevista semi-estructurada hacia profesores, estudiantes y colaboradores. El carácter de “semi” indica que las preguntas quedan abiertas en relación a las respuestas y al grado de profundidad que se pueda generar, complementando con otro tipo de preguntas la entrevista.

Debido al tipo de lenguaje que se usa para elaborar las preguntas de las entrevistas es necesario hacer la salvedad que podrían presentarse de forma distinta o entregando pistas al estudiante cuidando que la respuesta sea lo que necesitamos esclarecer.

La cantidad de profesores consultados es de dos que corresponde al encargado de la actividad más el profesor titular del establecimiento para la asignatura. Los estudiantes entrevistados son cuatro por cada establecimiento, del Liceo Domingo Santa María cursan tercero medio y los estudiantes del Colegio A-Lafken cursan segundo medio. Fueron seleccionados por su alto nivel de compromiso y participación en las actividades realizadas.

3.6 Descripción del Procedimiento

El procedimiento empleado en la aplicación de los instrumentos (entrevistas semi-estructuradas) constó de la visita programada entre la profesora de historia del colegio A-Lafken quien solicitó la participación de estudiantes que hayan asistido de manera frecuente al taller de “Historia Mapuche” incluyendo la actividad en terreno realizada. El mismo día se llevaron a cabo las entrevistas a profesores (dos entrevistas) y a estudiantes (cuatro entrevistas) las que fueron registradas con un equipo de grabación de audio. Las entrevistas se realizaron entre 10 a 15 minutos.

El segundo procedimiento tuvo similares características pero en el liceo Domingo Santa María, en el cual gracias a la cooperación de la estudiante en práctica de la asignatura de historia se pudieron agendar las entrevistas con los estudiantes y profesores del “electivo de historia”.

3.7 Procesamiento de la Información

Para lograr un análisis interpretativo-comprensivo de la información recopilada a través de los profesores y estudiantes, se sistematizan las entrevistas

mediante ejes temáticos relacionados a los objetivos de investigación teniendo como base de relación al “trabajo en terreno” y aspectos: Conceptuales, Construcción de Conocimientos, Vinculación con la Enseñanza de la Historia, y Experiencias en la implementación del recurso didáctico.



Capítulo IV: Análisis e Interpretación de Resultados

El primer apartado temático corresponde a la forma en cómo se construyen los conocimientos mediante el trabajo en terreno cuando se implementa como un recurso didáctico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia. Este aspecto posee dos sub categorías: el contexto situado como pie desde donde se aborda la actividad didáctica, segundo, las metodologías didácticas que desarrolla el docente y el rol de los estudiantes en ellas. Este punto también se analiza en base a las entrevistas que se hicieron a Docentes y Estudiantes.

El segundo apartado temático corresponde a la definición que tienen los docentes y los estudiantes por el concepto de trabajo en terreno. Este elemento posee dos sub categorías: La delimitación espacial de lo que se comprende por el terreno, y la segunda, el grado de orientación didáctica que se le dan a estas salidas para que se consideren una actividad educativa.

El apartado final corresponde a las dificultades producto de la implementación del trabajo en terreno. En él se incluyen dos subcategorías en las cuales se analizarán: Aspectos didácticos, por un lado, y segundo, aspectos operativos en la implementación de este recurso didáctico, siendo analizados a partir de las entrevistas que se hicieron a Docentes y Estudiantes.

4.1 Interpretación de los Datos

A partir de la sistematización temática de la información obtenida en las entrevistas, se puede inferir que existen particularidades sociales que determinan las respuestas de cada integrante de los establecimientos educativos utilizados para la investigación. De este modo, reconocemos el grado de desigualdad socio-cultural que permea al sistema educativo nacional y que se manifiesta en la calidad de las respuestas de los entrevistados, específicamente, cuando son estudiantes.

Para esta investigación se analizarán las respuestas de las entrevistas de ambos establecimientos, lo cual quedará registrado de acuerdo a las siglas de cada uno y especificando si es Docente o Estudiante quien responde.

Para el siguiente apartado se elaboró un código que se le asignará a cada Docente y cada Estudiante para referenciar los fragmentos discursivos.

Docente del Colegio A-Lafken	D1
Docente del Liceo Domingo Santa María	D2
Estudiante del Colegio A-Lafken	E1
Estudiante del Liceo Domingo Santa María	E2

4.1.1 La Construcción de Conocimientos mediante el Trabajo en Terreno para la Enseñanza/Aprendizaje de la Historia en Docentes y Estudiantes

Los docentes atribuyen la construcción de conocimientos mediante el trabajo en terreno, principalmente, a un factor que tiene relación con el comportamiento y la disposición al aprendizaje que desarrollan los estudiantes. En palabras de un docente del Liceo Domingo Santa María, indica que:

“El clima en el terreno, si no hay clima en el aula, si no hay comportamiento, si no hay respeto, si no hay trabajo colaborativo es muy difícil que se alcancen aprendizajes significativos y pertinentes”. (15/06/16) D2

En segunda instancia, a los Docentes se les preguntó sobre los tipos de aprendizaje que se construyen mediante el trabajo en terreno, a lo cual respondieron que constan de tres tópicos: factuales, procedimentales y actitudinales, cada cual en mayor o menor medida, pero aun así surgen los tres. Como lo comenta una Docente del Liceo Domingo Santa María, quien indica que:

“Los aprendizajes que se pueden dar son, tanto, factuales porque no solamente ellos conocen, sino que también comprenden todo lo que se le está mostrando, todo lo que se le está enseñando (...) También son procedimentales, porque ellos igual desarrollan diferentes tipos de habilidades sobre todo en las salidas a terreno. Pueden ir analizando imágenes, ir analizando relatos, ir analizando en algunas ocasiones videos o también canciones que estaban presentes en el museo. Y también actitudinales (...) porque el comportamiento que tienen en una salida a terreno es muy distinto al que tienen en la sala”. (15/06/16) D2

Siguiendo con el mismo tema, el Docente del Colegio A-Lafken indica que los aprendizajes radican en ámbitos actitudinales, porque:

“Actitudinales (...) ellos tuvieron que aprender a comportarse de alguna forma que era muy diferente a como lo hacen ellos en su cultura. En lo procedimental, también, tuvieron que hacer cosas como aprender deporte que eran muy diferentes a los de ellos” [Refiriéndose al juego de Palín]. (24/06/16) D1

En este tema, quizás es bueno hacer una aclaración ya que se aprecia una confusión en términos de la definición de aprendizajes de tipo actitudinal. Si bien estos aprendizajes implican un cambio de comportamiento generado por la valoración que se hace del escenario al cual están accediendo, estos apuntan hacia la valoración que se hace del contenido y el objeto de estudio en sí. No sólo es el cambio de comportamiento, sino que también involucra una apropiación del contenido que permita elaborar opiniones, interpretaciones y comentarios críticos con respecto a él.

Se puede extraer de las entrevistas a docentes que los aprendizajes en sus tres variantes se dan porque el trabajo en terreno representa un ciclo

constante de estimulación cognitiva en los estudiantes, debido a que están conociendo diferentes elementos del medio social al cual asisten y que desconocían en el contexto de la asignatura.

Pasando a otro tipo de respuestas de las entrevistas, los comentarios que se dieron en relación a las metodologías didácticas que se implementan en el trabajo en terreno, indican que:

“Fue un aprendizaje por descubrimiento, porque ellos ya sabían, o ya tenían conocimiento y allá [en el museo] lo fueron a reafirmar. Comenzaron a descubrir cosas, lo que pasaba anteriormente en Concepción (...) también fue más expositiva porque ahí con el profesor pudimos explicar lo que intentamos explicarles en la sala de clases mediante diapositivas (...) con la diferencia que los chicos podían ver, podían relacionar y podían ir comprendiendo como fue la situación años atrás en un sector que ellos cotidianamente visitan”. (15/06/16) D2

Para el caso del Colegio A-Lafken, quien menciona el rol del Docente en aspectos metodológicos como:

“El profesor era más que nada un facilitador de la instancia, no incidía de forma directa pero tampoco el estar era pasivo”. (24/06/16) D1

En este caso se evidencian de forma más clara los roles dinámicos que tienen los Docentes en este tipo de recursos didácticos. Estas metodologías activas crean un ambiente de aprendizaje menos estricto en comparación a la sala de clases, además de depositar en el estudiante la confianza para el desarrollo de la actividad planificada en la visita. Como se mencionó, el docente es un guía que introduce al contexto de trabajo, como también incentiva a los estudiantes a alcanzar los logros esperados aprovechando la amplitud de elementos en el

museo, por ejemplo, para relacionar el presente con el pasado colonial de la ciudad de Concepción.

Un tercer tópico de preguntas se relacionó con la vinculación entre la historia local, la construcción de identidades y el uso didáctico de estos recursos. Todos los Docentes destacan la relación que se produce cuando se sitúa el contenido y se vincula con elementos locales, llámese museos, culturas, plazas, etc. Uno de los puntos más relevantes es la apropiación del terreno que hacen los estudiantes al conocerlo en una dinámica educativa, aunque no conozcan mucho de él en términos históricos:

“Lo que es la historia local, también, se relaciona mucho. Nosotros tratamos con esta salida de fomentar el conocimiento que ellos tienen y tratar de aumentarlo y expandirlo sobre la historia local. Muchos de los chicos que fueron, no sabían mucho de historia, no saben mucho de la importancia que ha tenido Concepción y con todo lo que se puede mostrar en el terreno, tanto en el período pre hispánico con todas las culturas indígenas que habían, después con la llegada de los españoles, la importancia que tuvo la zona como una zona fronteriza. Siempre es importante que ellos vayan conociendo esa realidad y que vayan conociendo su historia y aplicándola, lo que ellos saben, lo que ellos han experimentado a la cotidianidad y al día a día y que lo apliquen a todo lo que está pasando actualmente al escenario nacional”. (15/06/16) D2

Un elemento fundamental que deriva del trabajo en terreno es la capacidad de apropiarse y transformar el entorno que se estudia y reconoce. Un docente del Liceo Domingo Santa María menciona esto en un comentario, cuando se le pregunta ¿cómo se relaciona la historia local y la didáctica de la historia con este tipo de recursos didácticos? El responde que:

“En la medida que ellos conozcan su entorno, se apropien de su entorno y entiendan que mientras más conocimientos tengan de su realidad son capaces de transformarlo”. (15/06/16) D2

En cuanto a los estudiantes, las respuestas que se interpretan a partir de las preguntas 2, 3, 4 y 5 de las entrevistas, se infiere que el factor motivacional se eleva al utilizar este recurso didáctico. La disposición al aprendizaje aumenta porque permite un acercamiento a la realidad concreta como también una acción distinta al método didáctico clásico de aula.

Como lo comenta una estudiante del Colegio A-Lafken al indicar que:

“Es más motivante aprender fuera del aula, como dijeron mis compañeros anteriormente, es aburrido y monótono estar escribiendo todo el día. Y uno así aprende más, con la salida a terreno, porque conoce más y al momento de la experiencia como que deja un punto de vista distinto a lo que se aprende en clases”. (24/06/16) E1

En este punto, la entrevistada destaca la motivación que genera una dinámica educativa distinta, lo que se traduce en una mayor disposición al aprendizaje. Además, recalca que conocer el objeto de estudio de manera experiencial incentiva el cuestionamiento de los prejuicios y conocimientos que se dan cuando el contenido se estudia previamente en la sala de clases, debido a que en terreno las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes adquieren dimensiones más amplias, agregándose otros factores que se interrelacionan con el objeto de estudio, como por ejemplo, factores geográficos, sociales, políticos, etc. O sea, ya no se trata de estudiar la cultura Mapuche a través de material audiovisual, sino que en esta ocasión la cultura Mapuche se “territorializa”, en palabras simples, las

explicaciones sobre el tema en cuestión adquieren más variables que la determinan.

La misma estudiante prosiguiendo con su relato entrega un dato importante sobre el trabajo del historiador al indicar que nuevos tipos de fuentes históricas surgen al acercarse a otras realidades mediante el trabajo en terreno, las cuales relacionan de forma directa el contenido visto previamente en el aula:

(...) Sirve conocer otras realidades, porque el viaje que hicimos también es cultura Mapuche y eso está ligado con la historia. Porque además el Lonco donde fuimos nos explicaba sobre la historia Mapuche y también se complementa con lo que aprendemos en historia en la clase". (24/06/16) E1

Por el lado del Liceo Domingo Santa María, una estudiante también destaca el acercamiento a la realidad, además resalta que conocerla influye directamente en sus aprendizajes por el grado de concreción y complementariedad que se realiza con el contenido. Este último se vuelve tangible:

"Sirve mucho conocer otras realidades, porque podemos aprender de cosas diferentes, no solamente de lo que estamos acá, en el libro que usamos o en imágenes que podemos buscar en internet, sino que conocer realidades diferentes, realmente influye en nosotros". (15/06/16) E2

Agrega otra estudiante del Colegio A-Lafken: *"Fue más allá [del contenido que se pasa en clases] porque en el colegio nos enseñan una parte, pero allá es como que se vive más y así aprendemos". (24/06/16) E1*

El aporte que otorga el trabajo en terreno para comprender de diferentes perspectivas las sociedades a través de metodologías didácticas que se basan en el aprender/haciendo, produce cambios significativos en las actitudes de los estudiantes. Esto facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como le sucedió a la estudiante quien interpeló a los medios de comunicación y la imagen que crean de diferentes sociedades como la Mapuche. Una estudiante del Colegio A-Lafken plantea:

“Es mucho mejor aprender haciendo que estar escribiendo todo el día, porque uno comprende la realidad de otra forma al vivirla que solamente al verla en videos o cosas así” (24/06/16) E1

Tomando las palabras de la estudiante, el trabajo en terreno permite la comprensión de la realidad como un ejercicio sociológico e histórico de contextualización, como también de reformulación de variables que explican el funcionamiento de un determinado grupo social. Enmarcada dentro de la metodología del aprender/haciendo la estudiante es capaz de interiorizarse en la cultura Mapuche a través de las actividades que comúnmente realizan y que en esta ocasión sirven de aprendizajes para su grupo.

La misma estudiante destaca que:

(...) Además, la historia se relaciona con el tema de la sociedades y para nosotros también es súper importante conocer cómo viven los otros niños, comparado, porque a veces eran niños de nuestra misma edad o más chicos y vivían totalmente de forma distinta a nosotros (...) ver lo que hacen, como lo hacen [los Pehuenche], porque los medios de comunicación muestran cosas totalmente distintas, entonces, es como diversificar la manera de ver de todos nosotros”. (24/06/16) E1

La triangulación entre el contenido visto en clases, el terreno y los prejuicios permiten desarrollar el pensamiento histórico crítico en los estudiantes. De esta forma las habilidades más elevadas taxonómicamente hablando son trabajadas, emitiendo juicios de valor a la interpretación que entregan los medios de comunicación con respecto a temas controversiales de nuestra sociedad como lo mencionó la estudiante.

Siguiendo en el mismo Colegio, comentan que en el trabajo en terreno las dinámicas metodológicas obligan a trabajar colaborativamente, esto significa que las opiniones de los demás son compartidas permitiendo su contraste, cosa que fomenta la capacidad argumentativa en cada uno de ellos:

“En esos momentos [cuando se sale a terreno] uno puede compartir con las demás personas distintas visiones”. (24/06/16)

E1

En el Liceo Domingo Santa María una estudiante destaca que las salidas a terreno aportan al desarrollo de habilidades de ubicación temporal y espacial, ya que trabajan con un elemento concreto del cual pueden referenciar cierto tiempo histórico y lugar:

[En la visita al museo de Concepción] *“Me asombré con lo que había pasado en ese tiempo, por ejemplo, las imágenes, el arte que había en ese tiempo, me impactó igual, porque el antes y el después”.* (15/06/16) E2

Finalmente, un estudiante del mismo establecimiento indica que este recurso permite a los profesores concretizar los contenidos, sobre todo cuando se manejan conceptos abstractos difíciles de definirlos y plasmarlos en la sala de clases:

“Los profesores [pudieron] ser más explícitos con los temas y también crear un resumen de lo que pasó en el Chile de antes”.
(15/06/16) E2

Opinar, ubicarse temporal/espacialmente, facilitar el aprendizaje de conceptos complejos, como se puede inferir de los fragmentos de las entrevistas, son habilidades que se pueden desarrollar de manera integral en una salida a terreno, ya que el rango de maniobra del docente para captar la atención mediante artefactos didácticos relacionados al contenido es mucho más amplio que en la sala de clases.

Uno de los mayores logros didácticos que tiene este recurso es que trabaja con la realidad próxima de los estudiantes, o bien, los lleva a otras realidades que también interactúan con ellos, sobretodo, porque “enfatisa la utilidad y funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales” (Díaz, 2003). El factor situado participa directamente en la motivación y utilidad que se le da a la información en el acto de aprender, y más cuando es una actividad distinta a las acostumbradas, porque la visión situada “desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado” (Baquero, 2002, pág. 71).

Como se puede inferir de las entrevistas, la comprensión de la realidad es mucho más certera cuando se conocen a los agentes que en ella participan, como por ejemplo, sus problemas, sus desafíos, sus miedos, etc. Comprender la realidad con las herramientas que entrega la enseñanza de la historia se relaciona directamente con la habilidad interpretativa que desarrollan los estudiantes; hecho que le permite a los alumnos concebirse “ como parte de un presente histórico que no es dado naturalmente y en el cual pueden ser activos protagonistas” (Carretero & Borrelli, 2010, pág. 121), elaborando sus propias opiniones, discutiendo e interpelando a quienes identifican como los causantes o a quienes tergiversan la realidad.

Las metodologías didácticas que se utilizan en la implementación del trabajo en terreno, por lo general, son de carácter colaborativo entre los mismos estudiantes, además incluyen técnicas dialógicas en el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes se expresen de manera más coloquial y amena, mejorando el clima de aprendizaje que sirve como piso mínimo para proyectar las demás actividades. Eso permitió la participación y reflexión de la gran mayoría de los estudiantes, quienes dan opiniones, interpretaciones, comentarios, etc., todos a través de instrumentos semióticos como el uso del lenguaje en un término técnico, validando lo que indica Ricardo Baquero (2009, pág. 32), al mencionar que los procesos psicológicos superiores “se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros”.

Continuando con temas metodológicos, con el fomento de actividades colaborativas se intenta “construir un vínculo basado en el intercambio o diálogo, donde el tallerista, trata de ofrecerle al estudiante un ‘sostén’ (Bruner, 1988), y no dejarlo librado a su propia capacidad de descubrimiento, ofreciéndole una serie de herramientas o ‘andamios provisionales’ (Bruner, 1995) para que los sujetos progresivamente puedan ir controlando su propio proceso y estrategias cognoscitivas” (Cuesta, Dimuro, Gianotti, & Muttoni, 2009, pág. 9). En este sentido el docente que guía la actividad demuestra roles de monitor con el objeto de que los fines elaborados para la actividad se cumplan, más allá de lo meramente conductual; se espera que los estudiantes sean quienes construyan la actividad didáctica en un proceso de autorregulación del aprendizaje.

Como lo han indicado los Docentes, los aprendizajes que se generan son diversos, pero necesitan de un piso mínimo en aspectos de comportamiento y en aspectos de contenidos para contrastarlos en el aula, ya que a los estudiantes les resulta complejo llegar al lugar de la actividad y establecer relaciones firmes con el o los objetivos de aprendizaje sin tener conocimientos previos del contenido a estudiar. A su vez, la incorporación de metodologías didácticas situadas en

cuanto al contenido, se aprecia como una oportunidad factible en la que los estudiantes pueden conocer su entorno aspirando a la transformación de él, según sus intereses colectivos. Este punto elemental se constituye como un principio estructural del conocimiento situado.

Los Docentes tienen la oportunidad de ser quienes se planteen como el nivel superior en el desarrollo cognitivo de los estudiantes mediante el trabajo en terreno. Como lo indicó la entrevista, al mencionar que el Docente era un facilitador de los aprendizajes, ya que se relaciona con lo planteado por Cuesta, *et. Al.* (2009, pág. 9), al establecer que se pretenden propiciar zonas de desarrollo próximo, en términos Vigotskyanos, a través de las cuales, “los estudiantes guiados, u orientados, sean capaces de alcanzar en un futuro próximo, control de su actividad y resolver autónomamente obstáculos epistemológicos, metodológicos y actitudinales, presentes durante la aprehensión, ‘internalización’ (Ausubel, 1983) y aplicación de los conocimientos”.

4.1.2 El Concepto “Trabajo en Terreno” en Docentes y Estudiantes

En relación a la definición que tienen los Docentes de historia de los establecimientos, se puede observar que existe concordancia al mencionar que el trabajo en terreno corresponde en primera instancia a salir del aula con la intención de aplicar un contenido curricular en otro contexto y bajo otras dinámicas distintas a las comúnmente practicadas en docentes como en estudiantes.

Para el profesor del Liceo Domingo Santa María:

“trabajo en terreno es (...) [cuando] con un grupo curso, sales, compartes, entregas una guía, pero todo en términos colaborativos, no en forma individual. Además, el trabajo en

terreno tiene que ser pertinente entre lo que ellos logran rescatar con sus vivencias” (15/06/16) D2

Otra definición, proveniente de la estudiante en práctica de pedagogía en historia y geografía de la Universidad de Concepción que acompañó la actividad, indica que el trabajo en terreno:

“Es salir fuera de la sala de clases, con el objetivo de explicarle a los estudiantes lo mismo que pasamos en el aula pero fuera, para que ellos lo estén viendo y lo estén apreciando, y puedan ir comprendiendo que la realidad es muy diferente en algunas ocasiones a lo que ellos creen o lo que ellos piensan en la sala de clases”. (15/06/16) D2

Como podemos interpretar el trabajo en terreno en la visión de los Docentes encierra la acción de salir, como también, lleva consigo la vinculación entre la realidad social y el contenido visto en clases. La intención, como lo han demostrado en sus comentarios, es contrastar y evidenciar concretamente los hechos y sucesos estudiados en el aula en un contexto real y pertinente con el contenido.

La territorialización del contenido es un concepto que podría englobar los motivos por el cual se acude a este recurso didáctico, esto implica que se deje la abstracción de la sala de clases por la concreción del trabajo en terreno, con el objeto de hacer tangible el contenido y los artefactos didácticos necesarios para la actividad.

Con respecto a los estudiantes, sus respuestas a partir de las definiciones que dieron sobre el término de trabajo en terreno ofrecen una multiplicidad de particularidades que no alcanzan a formar una respuesta unívoca pero que si se cohesionan en ciertos ejes.

La mayoría de los estudiantes de ambos establecimientos reconocen la similitud entre salir a terreno y salir del aula o del edificio propiamente tal. Algunos mencionan el rango horario que debe mantener la salida y que no debe ser un simple paseo a otro lugar.

Las estudiantes del Colegio A-Lafken mencionan al preguntarle por la definición de trabajo en terreno:

[Trabajo en terreno es] *“salir del establecimiento, a cualquier lugar y que sea fuera del colegio y por un par de horas. No así como un rato pequeño”*. Además, especifica, apuntando a la orientación didáctica que debe tener la salida a terreno:

[Que al] *“llegar después al colegio de nuevo [se debe] hacer una retroalimentación, a veces escrita o hablada solamente, sacar algo de todo lo que hicimos en el viaje, como no ir por ir solamente”*. (29/06/16) E1

Sumando a las definiciones, se particulariza que este recurso didáctico implica diferentes actividades que se complementan con lo visto a través del contenido curricular de la asignatura con una aplicación práctica. Como podemos ver:

“el trabajo en terreno es ir a aprender cultura, no sólo ir a aprender, si no como hacer ayuda social, compartir con otro tipo de personas y, además, complementar eso con lo que nosotros aprendemos en el colegio”. (29/06/16) E1

En torno a la materialización de los contenidos, elemento que es imprescindible a la hora de aprender, ya que se aprovecha la atención y disposición de los cinco sentidos para con el objeto de estudio, otra estudiante define el trabajo en terreno como:

“algo [que es] más que una clase, es como aprender de distintas formas (...) la salida a terreno tiene sus perspectivas, porque uno puede mirar lo que sucede, escuchar, visualizar bien, porque uno siempre se queda con lo que le entrega el profe, pero uno no siempre investiga más allá, pero con la salida a terreno uno puede ver todas las cosas y realidades que no conoce” (29/06/16) E1

Por el lado del Liceo Domingo Santa María, las respuestas a la interrogante sobre cómo se define el trabajo en terreno, arrojan:

“Trabajo en terreno, en mi opinión, puede ser un trabajo en equipo donde uno puede explorar información social, información, también, comunitaria, información histórica”. (15/06/16) E2

Siguiendo con las definiciones, también se plantea la inclusión del barrio como espacio para el aprendizaje o cualquier espacio que les saque de su cotidianeidad escolar, como en este caso:

[Trabajo en terreno] *“Es algo fuera de acá, fuera de la sala de clases, puede ser del barrio también y fuera de nuestra realidad”. (15/06/16) E2*

Como se había mencionado anteriormente, la definición que se buscó apuntaba a dos subcategorías que se amplían en la medida que surgen respuestas que las complementan.

Es algo general que se considere al trabajo en terreno como una acción que implica salir del aula, como también del establecimiento y, que a su vez, involucre romper con las actividades rutinarias de una clase expositiva, en la cual los estudiantes tienen que escribir en sus cuadernos los comentarios que provengan del docente o de alguna interacción entre ellos.

Un elemento fundamental que se menciona en las respuestas es el acercamiento a la realidad que se lleva a cabo con este recurso didáctico. Esto crea, en palabras de los mismos estudiantes, un lazo que relaciona el contenido, el cual cobra validez, y la actividad misma, lo que se traduce en el conocimiento de otros conjuntos sociales como en el caso del Colegio A-Lafken y su visita a Alto Biobío.

En ámbitos didácticos del trabajo en terreno, las respuestas demostraron que lo importante es su grado de vinculación con el contenido histórico, y que además, se retroalimentara la actividad para que cobre sentido educativo. Sin duda, el aporte de una de las estudiantes es fundamental al mencionarlo como un elemento que no debe dejarse al libre albedrío, ya que es en la cooperación dialógica y colaboración donde se dan a conocer las impresiones propias de la actividad didáctica implementada.

4.1.3 Dificultades en la implementación del Trabajo en Terreno en Docentes y Estudiantes

Para los Docentes la experiencia de salir a terreno es gratificante en diferentes ámbitos, la mayoría piensa que la volverían a repetir mientras las capacidades estén y los aspectos logísticos también.

Las complicaciones en cuanto a lo didáctico que arrojó esta experiencia educativa radican en el viraje contextual que hacen los estudiantes, como en la identificación educativa que deben hacer de la salida. Para los Docentes del Liceo Domingo Santa María esto se explica en que:

“Lo que costó en un principio fue que los chicos establecieran una relación del contenido en sí con la visita al museo. Primero, ellos lo tomaron como un paseo, pero después ya estando adentro y viendo todo lo que se ofrecía en el museo y todos los temas

relacionados al contenido que estábamos trabajando, ahí comenzaron a surgir sus dudas, sus preguntas". (15/06/16). D2

Esto se debe generalmente a la sobre estimulación que sufren los estudiantes en una salida a terreno ya sea por la poca costumbre o por diferentes motivos. Esto provoca que se pierda el foco de atención que el docente tiene preparado y obliga a que la actividad se demore más porque los estudiantes aun no logran concentrarse en los objetivos de esta.

Otro Docente del Colegio A-Lafken menciona una situación particular que se dio entre la relación cultural de dos grupos sociales que se encuentran, como les pasó en la visita a la Comunidad Mapuche de Alto Bío Bío. Esto se grafica en las personalidades y actitudes que poseía cada grupo:

"Para ellos [Los Mapuche], era como a veces, molesto, entonces, como los niños son así y no sabían tampoco, que la forma de comportarse de ellos [Los Mapuche] es súper diferente y son más pasivos y no de tan abrazar como nosotros. Igual era como que chocaban esas cosas entre los niños, entonces eso causaba inconvenientes". (24/06/16) D1

Para finalizar este punto en cuanto a los Docentes, la mayoría de ellos menciona el riesgo de accidente y comportamiento que se pueden dar en este tipo de actividades. Para ambos establecimientos se tomaron las medidas de seguridad, invitando a apoderados a participar de la actividad, como también, pidiendo su autorización mediante los mecanismos formales que posee el establecimiento. En segunda instancia, también se requirió del apoyo económico y logístico de los apoderados y del establecimiento, como también del mismo esfuerzo de los estudiantes para ahorrar dinero mediante ventas, rifas, etc., con el objetivo de reunir fondos. Como lo menciona un Docente del Liceo Domingo Santa María:

“Uno tiene muchos planes, de ir a distintos lugares, pero ¿dónde chocamos?, ¿cómo trasladamos a esos alumnos? Si no hay recursos materiales, no hay recursos financieros, la posibilidad que salga del bolsillo podrá ser una vez pero ya no hay una segunda o tercera vez”: (15/06/16) D2

Con respecto a los estudiantes, las preguntas sobre las experiencias que se obtienen mediante la utilización de este recurso didáctico van apuntadas hacia las expectativas de aprendizaje que se tenían con la salida a terreno, como también, la acogida familiar –en un grado de vinculación con la comunidad– cuando se plantean estos recursos de aprendizaje no convencionales.

La mayoría de los estudiantes declara que cumplió sus expectativas el salir a terreno, ya que rompe con lo habitual, se va a explorar algo desconocido, las dinámicas de aprendizaje son distintas, etc. Añaden que este tipo de recursos aprovecha mejor las capacidades de cada uno de ellos, ya que incentiva al diálogo e intercambio de interpretaciones entre ellos y los grupos sociales a donde van. Cabe mencionar que para los estudiantes del Colegio A-Lafken, las salidas a terreno son más habituales, sobre todo cuando el tiempo climático en la región mejora, no así para el Liceo Domingo Santa María, que no desarrolla de forma continua este tipo de actividades.

Al preguntar a las estudiantes del Colegio A-Lafken sobre su experiencia de trabajo en terreno y el cumplimiento de las expectativas que en ella tenían, comentaron lo siguiente:

“Cumplió las expectativas, fuimos con profesores, apoderados, todos pudimos sacar visiones distintas de lo que sacamos y para nosotros fue súper interesante de nuevo ver eso” (24/06/16) E1

De nuevo se recalca el punto en la amplitud de perspectivas que se pueden llegar a generar cuando se visita otro grupo social, además, en términos

de clima de aula, la disposición de los estudiantes para este tipo de recursos se considera amena y básicamente les divierte explorar otros lugares.

Cuando se les preguntó sobre la opinión de sus padres con respecto a la salida a terreno, las mismas estudiantes agregan que:

“En mi casa me apoyaron en sí, pero mi realidad familiar es media distinta. Mi hermano es carabinero (...) porque el prejuicio está [refiriéndose a la visión sobre el “conflicto Mapuche”], las familias siempre piensan que el Mapuche es esto, es terrorista, al final cuando uno le muestra las cosas como que reaccionan y se dan cuenta”. (24/06/16) E1.

Otra estudiante agrega siguiendo el mismo tema familiar:

“Mis papás me dijeron que sí, que no había ningún problema [en ir al terreno] pero con la condición de que ellos iban, igual es profesor les dijo que podían ir porque necesitaban adultos y profesores” (24/06/16) E1

Esto es lo relevante en cuanto al trabajo en terreno, ya que se necesita de la colaboración de la comunidad educativa para implementarse; situación que obliga a estrechar lazos con los apoderados que tienen una participación más activa en la escolarización de su pupilo.

Un profesor del Colegio A-Lafken indicó en una reunión con él, que dado el alto costo del traslado de una comisión desde Penco a Alto Bio Bio, debieron gestionar una serie de insumos para recibir a los estudiantes Mapuche en Penco, como por ejemplo: con la panadería cercana al Colegio se obtuvieron los desayunos, con el sindicato de pescadores de la comuna se obtuvieron paseos en bote para los niños que en su mayoría no conocían el mar, con los apoderados se distribuyeron los niños para el alojamiento, entre otras cosas.

En términos didácticos para los estudiantes este recurso fomenta la motivación por el aprendizaje, crea climas de trabajo propicios para construir conocimiento, entre muchas otras cosas. En cuanto a los docentes, este punto implica hacer notar al estudiante que la salida se enmarca dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que no es una salida de turista o un paseo escolar. Esto exige una planificación minuciosa de la visita, revistar constantemente los elementos logísticos y humanos que están involucrados, y acotar de manera certera los objetivos de aprendizaje de la salida para evitar abarcar muchos temas en un tiempo acotado.

Operativamente, implica asumir un riesgo por los Docentes que practican este tipo de recursos, ya que el factor de accidentabilidad siempre es alto. En aspectos económicos, uno de los principales inconvenientes, es quien asume los gastos, y a pesar de que ambos establecimientos inducen las salidas a terreno, va de acuerdo a sus presupuestos anuales si estas salidas se hacen más regulares o no.

El trabajo en terreno demanda que se vincule la comunidad educativa en el que hacer escolar, lo que potencia los acercamientos entre profesores, establecimiento, apoderados y estudiantes, situación que en la práctica docente aliviana el trabajo que se lleva a cabo, distribuyendo roles de manera más específica y permite que el docente se dedique a la ejecución didáctica de la salida. Claramente, es una incipiente vinculación con la comunidad a partir de necesidades económicas y que además no tiene un proyecto educativo por medio, aunque igual sirve para generar lazos con los distintos sectores sociales que complementan al establecimiento.

También es necesario mencionar el aporte en los aprendizajes que se generan en los apoderados y el entorno familiar de los estudiantes que realizan la visita. Como se aprecia en las entrevistas, existen muchos prejuicios con respecto al tema Mapuche que ha variado posterior a la visita. A esto se hace referencia

cuando en los establecimientos educativos se habla de la “comunidad escolar”; como un grupo vinculado vertebralmente por la escolarización de los estudiantes quienes involucran a su entorno directo en el que hacer educativo, y que en él se incluyen a los distintos actores de la educación.



Capítulo V: Conclusiones

Como forma de sintetizar la investigación, se organizaron las conclusiones en torno a los siguientes tópicos: En primera instancia se reflexiona sobre cómo el acercamiento a la “realidad” contribuye a la construcción de conocimiento; segundo, se rescata la importancia del conocimiento situado enfocado a las particularidades de cada grupo sociocultural; el tercero, se caracteriza por ser una proyección de la investigación, ya que comenta la importancia de contextualizar el currículum nacional en la localidad mediante el trabajo en terreno; y finalmente, se resume el elemento metodológico renovador que deben contemplar las salidas a terreno en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El acercamiento a la realidad mediante el trabajo en terreno contribuye a la construcción de conocimientos

Como se había mencionado en el diagnóstico de la situación educativa donde se involucraba este recurso didáctico, los contenidos de la asignatura provenientes del currículum nacional se asumen con una baja capacidad de contextualización local, lo que en términos de aplicabilidad, genera el alejamiento de la realidad y escasa motivación por conocerla.

Aunque no es bueno disociar la realidad según su espacio como dentro y fuera del aula, porque se entiende a la realidad desde una perspectiva holística, una de las conclusiones importantes que se obtuvieron mediante las entrevistas a los estudiantes, arrojó que el grado de acercamiento a la realidad, como se comprende al trabajo en terreno, contribuye a la construcción de conocimientos de mejor manera de lo que podría haberse realizado en la sala de clases. Los estudiantes consideran a groso modo que la realidad pasa por fuera del aula, siendo este uno de los principales focos de desinterés de su parte hacia la asignatura.

Esto se resume en que el abordaje del contenido de una manera vivencial o situacional implica contrastar lo visto en clases en el aula con la realidad, por lo tanto, cuestiona gran parte de las impresiones, conocimientos e ideas previas que se tienen del objeto de estudio en cuestión. Las constantes interpelaciones cognitivas que se generan en el estudiante, en tanto construcción de conocimientos, provocadas por su inmersión en la realidad objetiva, contribuye a la reestructuración de sus subjetividades. Esto se asocia a lo planteado por Vigotsky, cuando indica que “el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto socio histórico-cultural” (Chávez, 2001, pág. 59).

La importancia del trabajo en terreno como un recurso didáctico que sitúa el contenido al grupo sociocultural

Uno de los objetivos principales de esta investigación consistía en aportar con un sustento teórico constructivista al trabajo en terreno para que se fomentara su implementación. De esta forma, se fue indagando en las propiedades didácticas que posee el trabajo en terreno que lo hacen particular para el aprendizaje de la historia. Así se llega a dos conceptos fundamentales que explican cómo la relación entre el “grupo sociocultural” y “el conocimiento situado” en él, contribuye a la construcción de conocimiento.

El trabajo en terreno generalmente implica una salida a un lugar cercano al establecimiento, que a su vez, está relacionado directamente con el estudiante aunque sea de forma distante y pasajera. En la ejecución de una salida a terreno debe existir una estricta relación entre el contenido curricular y el lugar que se visitará, además se implementarán metodologías didácticas por parte del docente que los estudiantes deberán seguir mediante una o varias actividades didácticas estipuladas para el cumplimiento de los aprendizajes esperados. Aquí se identifica el “giro contextualista o situacional” que toman los contenidos que se manifiestan en el aprendizaje, ya que se imparten en una situación concreta que posee significado para el grupo sociocultural con el cual se implementa el trabajo

en terreno. O sea, parafraseando a Baquero (2002, pág. 65) el coeficiente de educabilidad de cada sujeto dependerá no sólo de él, sino que también dependerá de la situación de aprendizaje en la que se da.

La situación se explica como el contexto en el cual interactúa el contenido curricular en clave situada, el lugar, la actividad didáctica, el docente y los estudiantes. Ricardo Baquero (2002, pág. 66) corrobora este supuesto al mencionar que “el desarrollo, como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos”.

Las salidas a terreno que llevaron a cabo ambos establecimientos constaron de una situación de aprendizaje en la que se situó el contenido curricular en cada grupo sociocultural, tanto para la visita a la comunidad Mapuche como para la visita al Museo de la ciudad. Ambas se hicieron en relación directa al contenido curricular, focalizado en las experiencias de los mismos estudiantes y su relación con otra cultura (Mapuche) o con la conformación espacial de la ciudad.

El trabajo en terreno y la historia local para abordar el currículum nacional en clave situada

El binomio trabajo en terreno/historia local se considera una de las relaciones más importantes para contextualizar los contenidos curriculares nacionales de la asignatura de historia a un nivel próximo y, por ende, cercano a los estudiantes.

Para nadie es ajeno que Chile se caracteriza por ser un país con una administración política y económica centralista; hecho que repercute también en su currículum escolar. Y a pesar que este último promueve la contextualización de los contenidos, se hace complejo cuando los principales hitos que conllevan los procesos históricos se analizan mirando a los principales centros urbanos. Este recurso didáctico posibilita el estudio de lo nacional en clave local, permite que se

estudien los procesos principalmente generados en la capital en un contexto local mediante las repercusiones o incidencias que se tuvieron en aquel entonces.

La salida a terreno implica que los estudiantes se acerquen a escenarios didácticos que no consideraban como tal, o derechamente desconocían. Como se pudo constatar en las entrevistas, los estudiantes del Liceo Domingo Santa María indicaron que no conocían el museo ni tampoco se imaginaban el tránsito histórico que ha sobrellevado la ciudad de Concepción hasta su configuración espacial actual. Analizar la plaza de armas de la ciudad en una maqueta les aportó en un sentido valórico a crear vínculos identitarios con ella, como también a sentirse parte de Concepción.

Metodologías didácticas renovadoras para el trabajo en terreno

Cabe mencionar el conjunto de complejidades operativas que permean el trabajo en terreno para su implementación y que muchas veces condicionan la ejecución de este recurso y su repetición en otros escenarios. En términos concretos, el trabajo en terreno es un recurso que amplía el abanico de herramientas con las que cuentan los docentes para la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales, y por lo tanto, debe estar sujeto a constante revisión de metodologías y actividades aplicadas en él para subsanar los vacíos que la improvisación aprovecha.

Los docentes demostraron tener la intención de acercar el objeto de estudio a los estudiantes, quienes recibieron de buena manera el contenido en el contexto de la visita a terreno, ya que los docentes lograron interpretar las particularidades del nuevo escenario y focalizaron los aprendizajes en los objetivos para ello. Aunque es imprescindible revisar las metodologías con las que se realizó la “transposición didáctica”, ya que este recurso demanda una mixtura de implementos, discursos, actividades que deben ir más allá de la exposición magistral que pudiera hacer el docente.

En la investigación se constató que los docentes no sólo exponían los contenidos y entregaban las instrucciones, sino que también eran facilitadores de recursos, haciendo seguimiento a los estudiantes a quienes se les encomendó una tarea. Esto se plantea porque la literatura consultada mencionó que dentro de las complejidades didácticas de este recurso existían las de índoles metodológicas, al no generar un cambio en la forma de construir los conocimientos para que el estudiante se apropiara de ellos. Eran recurrentes las visitas a lugares en la cuales no variaba la disposición expositiva e ilustrativa del docente, haciendo de la visita una repetición de lo que se pudo haber hecho en el aula.

Enfocándonos en las necesidades educativas de los estudiantes, se confirmó lo que la literatura consultada planteaba sobre las distintas capacidades de ellos para apropiarse de los conocimientos utilizando este recurso. En capítulos anteriores se planteó, basado en una experiencia ajena, que los estudiantes con menor autonomía tardaban mucho más en comprender la situación nueva de aprendizaje, dificultándoles alcanzar los objetivos elaborados para la salida; esto mermaba la capacidad del docente para atender a los demás como para guiar la actividad.

En torno este mismo problema, el docente del Liceo Domingo Santa María mencionó que no se pudo plantear una salida a terreno sin que en sus actividades se trabaje de forma colaborativa entre estudiantes, para que sean ellos quienes subsanen la ausencia de un guía particular para cada uno de ellos. El trabajo mediante grupos le permitió encausar a más estudiantes hacia los objetivos como también, incentivar a que los estudiantes se complementaran entre ellos.

En definitiva, es imperativa la aplicación de metodologías activas que pongan en el estudiante el foco de ejecución de las actividades que demanden aprender/hacer, para que el docente se encargue de mantener una visión holística de la salida a terreno, complementando lo que pueda ausentarse y guiando los aprendizajes a los objetivos propuestos.



Bibliografía

- Alegría, J., Muñoz, C., & Wilhelm, R. (2009). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Concepción: Facultad de Educación Universidad de Concepción.
- Ballester, A. (2002). *Seminario de aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo en la práctica: Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos, Tercera Época, XXIV(97-98)*, 57-75.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos, XXIV(98)*, 57-75.
- Baquero, R. (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Benbenaste, N., Luzzi, S., & Costa, G. (2007). Vigotsky: Desde el materialismo histórico a la psicología. Aporte a una teoría del sujeto de conocimiento. *Hologramática, 3(7)*, 13-32.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Carretero, M. (2006). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M., & Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (págs. 102-130). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 133-142.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Alphen, F. V., & Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 13-23.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Chávez, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría socio cultural de Vigotsky. *Educación*, 59-65.
- Chávez, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 2(25), 59-65.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marches, *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2014). Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II Psicología de la educación escolar*. (págs. 157-186). Madrid: Alianza.

- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R., & Luque, A. (2014). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (págs. 137-155). Madrid: Alianza.
- Cuenca López, J. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- Cuesta, A., Dimuro, J., Gianotti, C., & Muttoni, M. (Octubre de 2009). De la investigación a la construcción participativa del patrimonio. Un programa de educación patrimonial y divulgación de la cultura científica en Uruguay. *Revista Electrónica de Arqueología PUCP*, 4(11).
- Cuevas, H. (2008). La cuestión de la identidad chilena. *Chile 2008: Percepciones y actitudes sociales*, 133-143.
- Delgado, E., & Alario, M. (1994). La interacción fuera del aula: itinerarios salidas y paseos. *Tabanque: Revista Pedagógica*(9), 155-178.
- Delgado, R. (2013). El trabajo de campo como estrategia pedagógica renovadora. *Revista de Comunicación de la SEECI*(31), 156-183.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.

- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw Hill.
- Ecured. (13 de Junio de 2016). www.ecured.cu. Recuperado el 13 de Mayo de 2016, de www.ecured.cu: http://www.ecured.cu/Recursos_did%C3%A1cticos
- Fontana, J. (2011). ¿Para qué sirve la enseñanza de la historia? En J. Fontana, *La historia que se piensa. Conferencias, clases y conversaciones en Chile*. (págs. 145-153). Concepción: Escaparate.
- García, F. (2011). La geografía: una ciencia de síntesis. En J. Prats, *Geografía e Historia: Complementos de formación disciplinar* (págs. 63-76). Barcelona: GRAÓ .
- Gómez, C., & Millares, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching*(39), 1-16.
- Mario Carretero; José Castorina; María Sarti; Floor Van Alphen; Alicia Barreiro. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 13-23.
- Matos, J. (1996). El paradigma sociocultural de L.S. Vigotsky y su aplicación en la educación (mimeo). . Heredia: Universidad Nacional.
- Mejía, J. (2003). Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales. *Investigaciones sociales*.

*Instituto de investigaciones histórico-sociales.
UNMSM.*

- Melgar, M., & Donolo, D. (2011). Salir del aula... Aprender en otros contextos: patrimonio natural, museos e internet. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 323-333.
- Mineduc. (2012). *Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Molina, S. (2010). El Museo "la casa encantada" de Briones en la enseñanza de la historia: propuesta para una salida escolar para educación primaria. *Contextos Educativos*(13), 71-82.
- Moll, L. (1993). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Niño Vitores, M. (2012). *Las salidas escolares en la educación primaria (tesis de pregrado)*. Palencia, España.: Universidad de Valladolid. Escuela universitaria de educación.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*(13), 38-51.
- Pérez, M., & González, D. (2010). Salir del aula: el papel de la ciudad en la educación. *Tejuelo*(9), 121-135.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Cultura y Tecnología.

- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales, M. Bayod, R. López, J. Prats, & D. Buesa, *Aspectos didácticos de las ciencias sociales* (págs. 157-171). Zaragoza : ICE Universidad de Zaragoza .
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 81-89.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats, *Didáctica de la geografía y la historia* (págs. 13-29). Barcelona: Graó.
- Pulgarín, M. (2016). *Observatorio Geográfico de América Latina*. Recuperado el 26 de Abril de 2016, de <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/05.pdf>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*(40), 7-22.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana, & W. Montgomery, *Psicología: tópicos de actualidad* (págs. 47-84). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- RAE. (2014). *Diccionario de Lengua Española*. Recuperado el 27 de Abril de 2016, de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?w=terreno>
- Reference, W. (2016). *Word Reference*. Recuperado el 26 de Abril de 2016, de

<http://www.wordreference.com/definicion/terreno>

Rodrigo, M., Morcillo, J., Borges, R., Calvo, M., Cordeiro, N., García, F., y otros. (1999). Concepciones sobre el trabajo práctico de campo (TPc): una aproximación al pensamiento de los futuros profesores. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 261-285.

Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (15 de Junio de 2016). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.uoc.edu: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Rodríguez, E. (Diciembre de 2006). Enseñar geografía para los nuevos tiempos. *Paradigma*, 27(2), 73-92.

Rodríguez, E. (Diciembre de 2006). Enseñar geografía para los nuevos tiempos. *Paradigma*, 27(2).

Rozas Díaz, R. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Sánchez, M., Urones, C., & Vacas, J. (1995). La investigación del entorno natural de la escuela como recurso didáctico. *Aula*, 307-314.

Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*(43), 7-14.

Santiago Rivera, J. (15 de Junio de 2016). *Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global*. Recuperado el 15 de Mayo de 2016, de www.ub.es/histodidactica:

http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf

Souto, X. (2011).

Geografía y otras ciencias sociales: la interdisciplinariedad y la selección de contenidos didácticos. En J. Prats, *Didáctica de la geografía y la historia* (págs. 131-144). Barcelona: GRAÓ.

Vigotsky, L. (1979).

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica.

Vigotsky, L. (1995).

Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vigostky, *Obras escogidas Tomo III*. Madrid: Visor.



Anexos

1. Pauta de Entrevistas a Docentes



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Departamento de Historia y Geografía

Pauta de entrevista para Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales-Guías del Trabajo en Terreno

I. Instrucciones

Explique detalladamente en contexto de la investigación y el motivo por el cual se realiza la entrevista. El tiempo máximo para responderla es de 15 minutos y se deben considerar sólo los aspectos aquí mencionados. La entrevista será registrada en un equipo de audio.

II. Objetivo

Conocer las experiencias de trabajo en terreno implementadas en los establecimientos educativos desde la perspectiva de los docentes a cargo de la actividad, en tres ejes temáticos: conceptuales, construcción de conocimientos y experienciales.

Nombre		Establecimiento	
Cargo		Fecha	
1.- Desde su perspectiva, ¿cómo se define el concepto de “trabajo en terreno”?			
2.- ¿Usted está de acuerdo con que el trabajo en terreno fomenta la construcción de conocimientos en los estudiantes? ¿Qué tipos de aprendizajes serían (factuales, procedimentales, actitudinales)?			
3.- ¿Qué factores metodológicos/didácticos y del contexto son los que influyen en la construcción de aprendizajes mediante el trabajo en terreno?			
4.- ¿Cómo surge el proyecto de realizar una actividad en terreno en el establecimiento?			
5.- En su consideración, ¿Cuáles han sido las complicaciones didácticas como operativas que han surgido en la implementación del trabajo en terreno en el establecimiento?			
6.- En su experiencia con este tipo de recurso didáctico ¿De qué forma piensa que se relacionan la construcción de identidades, la historia local y la vinculación con la comunidad educativa con este tipo de actividades?			

2. Pauta de Entrevistas a Estudiantes



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Departamento de Historia y Geografía

Pauta de entrevista para Estudiantes de la asignatura de Historia-Participantes del Trabajo en Terreno

I. Instrucciones

Explique detalladamente en contexto de la investigación y el motivo por el cual se realiza la entrevista. El tiempo máximo para responderla es de 15 minutos y se deben considerar sólo los aspectos aquí mencionados. La entrevista será registrada en un equipo de audio.

II. Objetivo

Conocer las experiencias de trabajo en terreno implementadas en los establecimientos educativos desde la perspectiva de los estudiantes participantes de la actividad, en tres ejes temáticos: conceptuales, construcción de conocimientos y experienciales.

Nombre		Establecimiento	
Curso		Fecha	
Explicar mediante un resumen contextual el motivo de la investigación y la vinculación que existe entre la actividad realizada con ésta.			
1.- En sus palabras, podría comentar ¿qué entiende por el concepto “trabajo en terreno”?			
2.- Desde su mirada, ¿en qué aspectos es motivante aprender fuera del aula?			
3.- Con respecto al contenido de historia ¿Sirve conocer otras realidades, fuera del aula, para aprender historia?			
4.- En su opinión ¿Considera que el trabajo en terreno debería usarse con mayor frecuencia para aprender?			
5.- Evaluando la gestión de la salida a terreno ¿Cumplió sus expectativas de aprendizaje el salir fuera del aula?			
6.- En su hogar ¿Cuáles fueron los comentarios que le hicieron cuando se enteraron que saldría a aprender mediante el trabajo en terreno?			

3. Transcripción de Entrevista a Docente

Eduardo Vidal Maldonado

Docente de Historia del Liceo Domingo Santa María de Concepción

Entrevista realizada el 15 de Junio del 2016

Entrevistador: Desde su perspectiva, ¿cómo se define el concepto de “trabajo en terreno”?

Profesor: Trabajo en terreno es cuando tú por ejemplo, con un grupo curso, sales compartes, entregas una guía, desarrollas una guía pero todo en términos colaborativos, no en forma individual. Además, hay otro elemento que uno siempre tiene que considerar; que el trabajo en terreno tiene que ser pertinente entre lo que ellos logran rescatar y sus vivencias.

Entrevistador: ¿Usted está de acuerdo con que el trabajo en terreno fomenta la construcción de conocimientos en los estudiantes? ¿Qué tipos de aprendizajes serían (factuales, procedimentales, actitudinales)?

Profesor: De todas maneras, es una herramienta más, es una estrategia más que nos permite, en otro contexto, que ellos logren desarrollar ciertas habilidades. Yo creo que es una mezcla de todos, porque tienen acceso a conocimientos, tienen acceso a actitudes, como ellos conviven y comparten con otros compañeros, como se comportan entre ellos, como pueden trabajar en equipo.

Entrevistador: ¿Qué factores metodológicos/didácticos y del contexto son los que influyen en la construcción de aprendizajes mediante el trabajo en terreno?

Profesor: Yo creo que uno de los aspectos fundamentales es el clima, no solamente en el aula, sino que en el terreno. Si no hay clima en el aula, no hay comportamiento, si no hay respeto, si no hay trabajo colaborativo es muy difícil que se alcancen aprendizajes significativos y pertinentes.

Entrevistador: ¿Cómo surge el proyecto de realizar una actividad en terreno en el establecimiento?

Profesor: Bueno, acordamos con la alumna en práctica una salida a terreno que está en concordancia con los planes y programas que estamos implementando en el curso de tercero medio electivo. El establecimiento impulsa, motiva para que los profesores saquen a terreno a los alumnos, en este caso hay una relación también con los planes y programas.

Entrevistador: En su consideración, ¿Cuáles han sido las complicaciones didácticas como operativas que han surgido en la implementación del trabajo en terreno en el establecimiento?

Profesor: Siempre hay un riesgo. Cuando tu sales a terreno con los alumnos hay un riesgo en términos de comportamiento, que puede ocurrir un accidente. Pero el problema mayor, yo encuentro, que, cómo tu movilizas o sacas, en cuanto a movilización, logística a los alumnos, al grupo curso. Uno tiene muchos planes de ir a distintos lugares ¿pero dónde chocamos? ¿Cómo trasladamos a esos alumnos? Si no hay recursos materiales, no hay recursos financieros, la posibilidad de que salga del bolsillo podrá ser una vez, pero ya no hay una segunda o tercera vez.

Entrevistador: En su experiencia con este tipo de recurso didáctico ¿De qué forma piensa que se relacionan la construcción de identidades, la historia local y la vinculación con la comunidad educativa con este tipo de actividades?

Profesor: En la medida que ellos conozcan de su entorno, se apropien de su entorno y entiendan que mientras más conocimiento tenga de su realidad son capaces de transformarlo. Los vínculos con el entorno de nuestra comunidad educativa no son tan fuertes. No hay lazos, sino tendríamos alumnos identificados con su liceo y no ocurre aquello. Son muy pocos los colegios públicos donde el

alumno se identifica con su entorno, se identifica con su comunidad y la comunidad con su liceo.



4. Entrevista a Estudiante

Catalina Urzúa-Tercero Medio

Estudiante del Colegio A-Lafken de la comuna de Penco

Entrevista realizada el 24 de Junio del 2016

Entrevistador: En sus palabras, podría comentar ¿qué entiende por el concepto “trabajo en terreno”?

Estudiante: Según yo, el trabajo en terreno es salir fuera del establecimiento a cualquier lugar y sea fuera del colegio, pero por un par de horas, no así como un rato pequeño. Como llegar después al colegio de nuevo y hacer una retroalimentación, a veces, escrita o hablada solamente, pero sacar algo de todo lo que hicimos en el viaje, como no ir por ir.

Entrevistador: Desde su mirada, ¿en qué aspectos es motivante aprender fuera del aula?

Estudiante: Es mucho mejor aprender haciendo que estar escribiendo todo el día, porque uno comprende la realidad de otra forma al vivirla que solamente al verla en video o cosas así.

Entrevistador: Con respecto al contenido de historia ¿Sirve conocer otras realidades, fuera del aula, para aprender historia?

Estudiante: Si claro porque, además la historia se relaciona con el tema de las sociedades y todo eso, y para nosotros es súper importante conocer cómo viven los otros niños, comparado porque a veces eran niños de nuestra misma edad o un poco más chicos y vivían totalmente en forma distinta. Fue súper gratificante para los que tuvimos la oportunidad de ir, porque, lo repito, ver la cultura ahí mismo es súper interesante. Ver lo que hacen ellos, cómo lo hacen, porque los

medios de comunicación muestran cosas totalmente distintas, entonces, es como diversificar la manera de todos nosotros de estas cosas.

Entrevistador: En su opinión ¿Considera que el trabajo en terreno debería usarse con mayor frecuencia para aprender?

Estudiante: Si, es una nueva forma de aprender y sale fuera de lo común, o sea, nosotros estamos todo el día en la sala escribiendo y es súper importante hacer cosas nuevas y distintas, sobretodo en esas que uno aprende haciendo.

Entrevistador: Evaluando la gestión de la salida a terreno ¿Cumplió sus expectativas de aprendizaje el salir fuera del aula?

Estudiante: Yo creo que claro que sí, porque fuimos con profesores, con apoderados, entonces al final todos pudimos visiones distintas de lo que sacamos y para nosotros fue súper interesante aprender de otra forma. Tuvimos el apoyo de dirección, de profesores y de todas esas cosas.

Entrevistador: En su hogar ¿Cuáles fueron los comentarios que le hicieron cuando se enteraron que saldría a aprender mediante el trabajo en terreno?

Estudiante: En mi casa como que me apoyaron en sí, pero mi realidad familiar es como media distinta. Mi hermano es carabinero, entonces, es como súper distinto eso. Mi hermano obviamente dijo ¡no! Pero al final uno conversa las cosas. Porque el prejuicio está, o sea, las familias siempre piensan que el Mapuche es terrorista, el Mapuche hace esto y al final, cuando uno le muestra las cosas, como que reaccionan y se dan cuenta de las cosas.

5. Malla Temática Muda Docente/Estudiante

Docente/Estudiante	Fecha	
Categoría	Subcategoría	Fragmento Discursivo
Concepto de Trabajo en Terreno	Delimitación Espacial	
	Orientación Didáctica	
Construcción de Conocimiento mediante el trabajo en terreno en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la historia, geografía y ciencias sociales	Contexto Situado	
	Metodologías didácticas	
Experiencias educativas en la implementación del trabajo en terreno como recurso didáctico	Operativas	
	Didácticas	

6. Malla Temática Docente

Liceo Domingo Santa María	15 de Junio del 2016
Subcategoría	Fragmento Discursivo
Delimitación Espacial	D1: Trabajo en terreno es (...) [cuando] con un grupo curso, sales, compartes, entregas una guía, pero todo en términos colaborativos, no en forma individual. Además, el trabajo en terreno tiene que ser pertinente entre lo que ellos logran rescatar con sus vivencias.
Orientación Didáctica	D2: Es salir fuera de la sala de clases, con el objetivo de explicarle a los estudiantes lo mismo que pasamos en el aula pero fuera, para que ellos lo estén viendo y lo estén apreciando, y puedan ir comprendiendo que la realidad es muy diferente en algunas ocasiones a lo que ellos creen o lo que ellos piensan en la sala de clases.
Contexto Situado	D2: Lo que es la historia local, también, se relaciona mucho. Nosotros tratamos con esta salida de fomentar el conocimiento que ellos tienen y tratar de aumentarlo y expandirlo sobre la historia local. Muchos de los chicos que fueron, no sabían mucho de historia, no saben mucho de la importancia que ha tenido Concepción y con todo lo que se puede mostrar en el terreno, tanto en el período pre hispánico con todas las culturas indígenas que habían, después con la llegada de los españoles, la importancia que tuvo la zona como una zona fronteriza. Siempre es importante que ellos vayan conociendo esa realidad y que vayan conociendo su historia y aplicándola, lo que ellos saben, lo que ellos han experimentado a la cotidianidad y al día a día y que lo apliquen a todo lo que está pasando actualmente al escenario nacional.
Metodologías didácticas	D2: Fue un aprendizaje por descubrimiento, porque ellos ya sabían, o ya tenían conocimiento y allá [en el museo] lo fueron a reafirmar. Comenzaron a descubrir cosas, lo que pasaba anteriormente en Concepción (...) también fue más expositiva porque ahí con el profesor pudimos explicar lo que intentamos explicarles en la sala de clases mediante diapositivas (...) con la diferencia que los chicos podían ver, podían relacionar y podían ir comprendiendo como fue la situación años atrás en un sector que ellos cotidianamente visitan.
Operativas	D1: Uno tiene muchos planes, de ir a distintos lugares, pero ¿dónde chocamos?, ¿cómo trasladamos a esos alumnos? Si no hay recursos materiales, no hay recursos financieros, la posibilidad que salga del bolsillo podrá ser una vez pero ya no hay una segunda o tercera vez.
Didácticas	D2: Lo que costó en un principio fue que los chicos establecieran una relación del contenido en sí con la visita al museo. Primero, ellos lo tomaron como un paseo, pero después ya estando adentro y viendo todo lo que se ofrecía en el museo y todos los temas relacionados al contenido que estábamos trabajando, ahí comenzaron a surgir sus dudas, sus preguntas.



Docentes	
Categoría	
Concepto de Trabajo en Terreno	
Construcción de Conocimiento mediante el trabajo en terreno en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la historia, geografía y ciencias sociales	
Experiencias educativas en la implementación del trabajo en terreno como recurso didáctico	

7. Malla Temática Estudiante

Colegio A-Lafken de Penco	29 de Junio del 2016
Subcategoría	Fragmento Discursivo
Delimitación Espacial	E1: Salir del establecimiento, a cualquier lugar y que sea fuera del colegio y por un par de horas. No así como un rato pequeño.
Orientación Didáctica	E1: Llegar después al colegio de nuevo [se debe] hacer una retroalimentación, a veces escrita o hablada solamente, sacar algo de todo lo que hicimos en el viaje, como no ir por ir solamente.
Contexto Situado	E2: Es mucho mejor aprender haciendo que estar escribiendo todo el día, porque uno comprende la realidad de otra forma al vivirla que solamente al verla en videos o cosas así (...). Además, la historia se relaciona con el tema de la sociedades y para nosotros también es súper importante conocer cómo viven los otros niños, comparado, porque a veces eran niños de nuestra misma edad o más chicos y vivían totalmente de forma distinta a nosotros (...) ver lo que hacen, como lo hacen [los Mapuche], porque los medios de comunicación muestran cosas totalmente distintas, entonces, es como diversificar la manera de ver de todos nosotros.
Metodologías didácticas	E3: Sirve mucho conocer otras realidades, porque podemos aprender de cosas diferentes, no solamente de lo que estamos acá, en el libro que usamos o en imágenes que podemos buscar en internet, sino que conocer realidades diferentes, realmente influye en nosotros. E4: Los profesores [pudieron] ser más explícitos con los temas y también crear un resumen de lo que pasó en el Chile de antes.
Operativas	E1: En mi casa me apoyaron en sí, pero mi realidad familiar es media distinta. Mi hermano es carabínero (...) porque el prejuicio está [refiriéndose a la visión sobre el "conflicto Mapuche"], las familias siempre piensan que el Mapuche es esto, es terrorista, al final cuando uno le muestra las cosas como que reaccionan y se dan cuenta.
Didácticas	E2: Es más motivante aprender fuera del aula, como dijeron mis compañeros anteriormente, es aburrido y monótono como estar escribiendo todo el día. Y uno así aprende más, con la salida a terreno, porque conoce más y al momento de la experiencia (...) deja un punto de vista distinto a lo que se aprende en clases (...) Sirve conocer otras realidades, porque el viaje que hicimos también es cultura Mapuche y eso está ligado con la historia. Porque además el Lonco donde fuimos nos explicaba sobre la historia Mapuche y también se complementa con lo que aprendemos en historia en la clase.



Estudiantes	
Categoría	
Concepto de Trabajo en Terreno	
Construcción de Conocimiento mediante el trabajo en terreno en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la historia, geografía y ciencias sociales	
Experiencias educativas en la implementación del trabajo en terreno como recurso didáctico	

