PERSPECTIVAS CURRICULARES Y DIDÁCTICAS DE LAS SALIDAS DE CAMPO EN LAS LICENCIATURAS EN CIENCIAS SOCIALES DEL CARIBE COLOMBIANO

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN CIENCIAS SOCIALES

AUTORA:

KEINNY MÁRQUEZ FUNES

DIRECTORA:

ELVIRA PATRICIA FLÓREZ NISPERUZA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

MONTERÍA-CÓRDOBA

2020

Copyright © 2020 Keinny Márquez Fúnes. Todos los derechos reservados.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, primeramente, por ser mi escudo y mi fortaleza en los momentos de dificultad. Por darme la sabiduría, el entendimiento y el discernimiento para que esta investigación se llevara a cabo, en su totalidad y con pleno agrado.

A mi asesora, maestra y amiga, Elvira Patricia Flórez Nísperuza, quien es ejemplo de admiración y humanidad, gracias por el cariño, por creer en mí, y, sobre todo, por recorrer este camino a mi lado.

A mi maestra apreciada, María Alejandra Taborda Caro, quien me motivó a luchar por este sueño, por el cariño tan grande y por brindarme un apoyo demasiado especial.

Agradezco de manera muy especial a mi alma mater, que me ha permitido seguir avanzando académicamente e integralmente, de la cual me siento muy orgullosa.

Gracias a todas las personas que siempre me abrieron las puertas, me ayudaron incondicionalmente y compartieron sus conocimientos conmigo.

¡Gracias a todos por ser parte de este sueño!

DEDICATORIA

A mis amados sobrinos Mathías y Alejandro Márquez, por ser mi más bonita y grande inspiración.

A mi madre, que amo con toda mi alma, por ser mi motor, mi polo a tierra, infinitas gracias por tu insaciable lucha.

A mi querido padre, por tenerme en tus oraciones, por los consejos, los valores y principios que siempre me has enseñado.

A mis hermanos, por ese amor tan grande y por el apoyo incondicional que me han brindado; porque siempre están siempre para mí.

A mis verdaderos amigos, por su confianza y por extenderme la mano en los momentos más difíciles.

TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 16

1.1. Descripción del problema 16

1.2. Antecedentes 25

1.2.1. A nivel internacional 26

1.2.2. A nivel nacional 39

1.2.3. A nivel local 43

1.3. Pregunta central 44

1.4. Objetivos 45

1.4.1. Objetivo general 45

1.4.2. Objetivos específicos 45

1.5. Justificación 46

2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA 52

2.1. Tendencias predominantes de las investigaciones sobre salidas de campo. 52

2.1.2. Tipos de salidas de campo 56

2.1.2.1. Tipos de salida de campo según Brusi (1992) 56

2.1.3. Tipos de salida según Pedrinaci (1994): 57

2.1.4. Proceso formativo 60

2.1.5. Contexto caribe colombiano 62

2.1.6. Plan de estudios 63

2.2. Enfoques teóricos 65

2.2.4. Perspectivas curriculares y didácticas para la formación del maestro en Ciencias Sociales 66

2.2.5. Enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación del maestro 74

2.2.6. Las salidas de campo como escenario de formación del maestro en Ciencias Sociales a partir de su evolución y diferenciaciones conceptuales 77

2.2.6.1. Apuestas de los pedagogos clásicos en relación a las salidas de campo 77

2.2.6.2. El carácter interdisciplinar de la salida de campo 82

2.3. Síntesis de los principales hallazgos a nivel teórico de las perspectivas curriculares y didácticas para la formación del maestro en Ciencias Sociales 86

3. RUTA METODOLÓGICA 90

3.1. Enfoque 90

3.2. Paradigma 92

3.3. Método 95

3.4. Población y muestra 97

3.4.4. Población 97

3.4.5. **Muestra** 98

3.4.5.1. Caracterización de la muestra 100

3.4.5.1.1. Universidad del Atlántico 100

3.4.5.1.2. Universidad de Córdoba 102

3.4.5.1.3. Universidad de Cartagena 104

3.4.5.2. Fases de la investigación 107

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información 108

3.5.1. Técnicas 108

3.5.1.1. Revisión documental 108

3.5.1.2. **Entrevista semiestructurada** 109

3.5.1.3. Grupos focales 111

3.6. Instrumentos 112

3.7. Análisis de la información 114

3.7.1. Técnicas para análisis de datos cualitativos 115

3.7.1.1. Triangulación teórica 115

3.7.1.2. Técnicas para el análisis de datos cuantitativos 118

3.7.1.2.1. Inferencia de datos 118

3.8. Síntesis de la ruta metodológica 120

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 121

4.1. Análisis y discusión del objetivo 1. 121

4.1.2. Voces de informantes por universidad 122

4.1.2.1. Perspectiva academicista 140

4.1.2.2. Perspectiva sistémica 153

4.1.2.3. Perspectiva formativa 157

4.1.2.4. Perspectiva integradora 165

4.1.2.5. Perspectiva transversal 171

4.1.2.6. Perspectiva desarrolladora 180

4.1.2.7. Perspectiva transformadora 186

4.2. Análisis y discusión objetivo 2. 199

4.2.2. Estructura de las salidas de campo en la universidad del Atlántico 204

4.2.3. Estructura de las salidas de campo en la universidad de Córdoba 210

4.2.4. Estructura de las Salidas de campo en la universidad de Cartagena 217

4.3. Análisis y discusión objetivo 3. 225

4.3.1. **Punto de vista de los estudiantes** 227

4.3.2. **Punto de vista de los docentes** 233

4.3.3. **Punto de vista de los directivos** 237

5. **CONCLUSIONES** 261

6. **RECOMENDACIONES** 264

6.1. A las tres universidades participantes 264

6.2. A los docentes de las tres universidades: 265

6.3. A los directivos de las tres universidades 265

6.4. A los estudiantes de las tres universidades 266

7. ANEXOS 267

7.1. Anexo 1: ficha de revisión documental 267

Ficha de revisión documental 267

7.2. Anexo 2. Formato guía de entrevista semiestructurada para directivos y docentes del programa 267

7.2.3. Anexo 3: Formato guía de entrevista semiestructurada para estudiantes mediante la técnica de grupo focal 270

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 272

Lista de figuras

Figura 1. *Triangulación teórica del estudio.*

Figura 2. *Triangulación teórica según Denzin, (1970).*

Figura 3. *Categorización de las perspectivas didácticas de las salidas de campo*

Figura 4. *Red de subcategorías de las salidas de campo*

Figura 5. *Articulación de la organización didáctica y curricular sugerida*

Lista de tablas

Tabla 1. *Tendencias predominantes de las investigaciones halladas sobre salidas de campo*

Tabla 2. *Síntesis de los enfoques teóricos*

Tabla 3. *Población del estudio*

Tabla 4. *Selección de la muestra*

Tabla 5. *Caracterización de los docentes universidad del Atlántico*

Tabla 6. *Caracterización de los directivos Universidad del Atlántico*

Tabla 7. *Caracterización de los estudiantes Universidad del Atlántico*

Tabla 8. *Caracterización de los docentes Unicórdoba*

Tabla 9. *Caracterización de los directivos Unicórdoba*

Tabla 10. *Caracterización de los estudiantes Unicórdoba*

Tabla 11. *Caracterización de los docentes Universidad de Cartagena*

Tabla 12. *Caracterización de los directivos Universidad de Cartagena*

Tabla 13. *Caracterización de los estudiantes Universidad de Cartagena*

Tabla 14. *Fases de la investigación*

Tabla 15. *Síntesis de la metodología*

Tabla 16. *Voces de informantes por perspectivas universidad del Atlántico*

Tabla 17. *Voces de informantes por perspectivas universidad de Córdoba*

Tabla 18. *Voces de informantes por perspectivas universidad de Cartagena*

Tabla 19. *Síntesis de las voces de informantes de las tres universidades del caribe colombiano*

Tabla 20. *Sistema categorial*

Tabla 21. *Tendencias formativas desde las salidas de campo en la formación de los Licenciados en Ciencias Sociales en el caribe colombiano*

Tabla 22. *Principios integradores de las salidas de campo desde la perspectiva del investigador.*

Tabla 23. *Ruta de las salidas articulada desde los DBA, estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares de las ciencias sociales.*

Lista de anexos

Anexo 1. *Ficha de revisión documental*

Anexo 2. *Formato guía de entrevista semiestructurada para directivos y docentes del programa*

Anexo 3. *Formato guía de entrevista semiestructurada para estudiantes mediante la técnica de grupos focales*

RESUMEN

Este trabajo se centra en caracterizar las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en las Licenciaturas en Ciencias Sociales del Caribe Colombiano (LCSCC) (Universidad de Córdoba, Universidad de Cartagena y Universidad del Atlántico), con miras a una definición de lineamientos en el proceso de formación del Licenciado en Ciencias Sociales que se está formando en el caribe colombiano, atendiendo a los requerimientos y necesidades del contexto. Se ofrece el análisis cualitativo relacionado con (7) siete perspectivas didácticas y curriculares (academicista, sistémica, formativa, integradora, transversal, desarrolladora y

transformadora), originadas a partir las apreciaciones de los estudiantes, docentes y directivos en relación a las salidas de campo y recogidas mediante entrevistas semiestructuradas en los programas de Ciencias Sociales de la Región Caribe Colombiana.

Seguidamente, se devela la estructura y organización de las salidas de campo en las tres universidades, en los aspectos referentes al semestre en que se desarrollan, lugares o rutas, objetivos propuestos, áreas integradoras, recursos didácticos y formas de evaluación de las salidas. Todo esto, a partir de la revisión documental de los documentos internos de cada programa (Plan maestro del programa, Mallas curriculares y modelo pedagógico del programa). Y se desarrolla un esquema organizacional curricular y didáctico en torno al mejoramiento de los aspectos de las salidas de campo inmersas en las LCSCC como referente de alta calidad educativa para la formación del nuevo Licenciado.

Palabras claves: *Salidas de campo, Perspectivas, Currículo, Didáctica, Formación, Ciencias Sociales.*

Abstract

This work focuses on characterizing the didactic and curricular perspectives of field trips in the Bachelor of Social Sciences of the Colombian Caribbean (University of Córdoba, University of Cartagena and University of the Atlantic), with a view to defining guidelines in the process of Training of the Bachelor of Social Sciences who is being trained in the Colombian Caribbean, attending to the requirements and needs of the context. The qualitative analysis related to (7) seven didactic and curricular perspectives (academic, systemic,

formative, integrative, transversal, developing and transforming), originated from the appreciations of the students, teachers and managers in relation to the outputs of field and collected through semi-structured interviews in the Social Sciences programs of the Colombian Caribbean Region.

Next, the structure and organization of field trips in the three universities is revealed, in aspects related to the semester in which they take place, places or routes, proposed objectives, integrating areas, didactic resources and forms of evaluation of the field trips. All this, from the documentary review of the internal documents of each program (Master plan of the program, Curricular meshes and pedagogical model of the program). And a curricular and didactic organizational scheme is developed around the improvement of aspects of field trips immersed in the Bachelor of Social Sciences in the Colombian Caribbean as a benchmark of high educational quality for the training of the new Bachelor.

Keywords: *Field trips, Perspectives, Curriculum, Didactics, Training, Social Sciences.*

INTRODUCCIÓN

El presente estudio investigativo se enmarca en la caracterización de las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en las LCSCC, que permite la definición de lineamientos en el proceso de formación del Licenciado en Ciencias Sociales, atendiendo a los requerimientos y necesidades del contexto.

En su estructura se observa, en primer lugar la identificación o reconocimiento de las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo inmersas en las LCSCC, a partir de las entrevistas a docentes, estudiantes y directivos, que conlleven a un conocimiento de la

realidad del acto educativo en relación con la formación del nuevo maestro; seguidamente, a develar la estructura curricular de las salidas de campo inmersas en las LCSCC, a partir de la revisión documental, que permita la re-significación de este campo al interior del plan de formación del Licenciado; y, finalmente, a diseñar un esquema organizacional curricular y didáctico de acuerdo a las exigencias del ministerio de educación nacional y a las necesidades del nuevo licenciado, que contribuya al mejoramiento de las salidas de campo inmersas en las .LCSCC.

En este sentido, es preciso resaltar el valor de las salidas de campo dentro de las universidades y otras instituciones educativas, la cual se ha convertido en una estrategia de enseñanza-aprendizaje por excelencia, visto de esa manera, como un espacio donde se puede indagar acerca de los saberes previos de los estudiantes, los criterios pedagógicos y didácticos que los docentes tienen en cuenta a la hora de planificar y desarrollar las salidas de campo y la capacidad del estudiante para integrar, validar y materializar esos saberes, con el fin de generar habilidades de pensamiento para toda la vida.

En este orden de ideas, la estructura curricular y didáctica de las salidas está pensada para que la enseñanza de las Ciencias Sociales sea integral, crítica y reflexiva. Sin embargo, la problemática actual está enmarcada en el desconocimiento del uso formativo de las salidas de campo, dado que, no existe una conexión entre el aprendizaje y el desempeño posterior como maestro. Por lo que, se requiere una descripción de las formas en cómo se vienen organizando y orientando las salidas al interior de las Licenciaturas en Ciencias Sociales, en términos del impacto que se genera en la formación del nuevo maestro.

El estudio de las perspectivas curriculares y didácticas de las salidas de campo, se enfoca en tres universidades del Caribe Colombiano que ofrecen la Licenciatura en Ciencias

Sociales: Universidad del Atlántico, Universidad de Córdoba y Universidad de Cartagena, desde las cuales los resultados obtenidos, apuntan a que entre las múltiples estrategias que utiliza el profesorado de Ciencias Sociales se destacan las salidas de campo consideradas como herramienta potencial para adquirir e interiorizar conocimientos de manera dinámica y distinta.

De acuerdo a los objetivos propuestos, en primer lugar, se identificaron siete (7) perspectivas didácticas y curriculares, teniendo en cuenta diez (10) sub-categorías relacionadas con las concepciones de salidas de campo, su intencionalidad, pertinencia, elementos didácticos utilizados en cada salida, la importancia, su articulación con los planes de curso y el modelo pedagógico, el contraste teórico – práctico, la interdisciplinariedad, el aporte formativo a la calidad educativa y la evaluación formativa en torno a los conocimientos adquiridos durante el proceso de la salida. En tal sentido, se describe la diferencia entre perspectiva curricular y didáctica. La primera concebida como una postura epistemológica y conceptual acerca de cómo entender las ciencias sociales, su configuración y su aplicación. La segunda, en cambio, no solo enfocada en el saber, sino, en las formas de enseñanza del mismo, dando como resultado la apropiación de saberes en cada estudiante.

La información recolectada desde las apreciaciones de los informantes sobre las salidas de campo fue obtenida de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a (49) cuarenta y nueve estudiantes de último semestre del programa que realizaron todo el trayecto de las salidas de campo, a (13) trece docentes responsables de esas salidas y a (6) seis directivos del programa.

Los resultados de este aparte, pudieron determinar la línea de formación teórica, conceptual y metodológica para el mejoramiento de las salidas de campo de los docentes de ciencias sociales. Además de reflexionar acerca del modo de pensar y de direccionar los procesos

formativos de nuevos docentes en Ciencias Sociales, brindando nuevas pautas, orientaciones y métodos de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación y la relación de los saberes con los métodos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Seguidamente, se detectaron las tendencias predominantes en cuanto a la estructura y organización de las salidas de campo en cada programa relacionadas al número de salidas, semestre en que se realiza, cursos integradores, lugares o rutas establecidas, elementos utilizados y método de evaluación formativa. En este orden de ideas, las dificultades halladas en el programa, estuvieron orientadas a aspectos relacionados con la desintegración de disciplinas, limitación de los lugares visitados y a las formas tradicionales de evaluación formativa, conllevando a una perspectiva academicista en las tres universidades. Estas se recogieron a partir de la revisión documental de elementos esenciales para la estructura de dichas salidas, entre ellos: el plan maestro del programa, mallas curriculares o planes de estudio y el modelo pedagógico de cada programa.

Finalmente, se desarrolló un esquema organizacional curricular y didáctico que tribute al mejoramiento de los aspectos de las salidas de campo inmersas en las LCSCC, a partir de un proceso de triangulación teórica integrando el análisis cualitativo de las voces de los participantes del estudio, el aporte de las teorías que sustentan las sub-categorías, el aporte de los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, los DBA y los estándares básicos de competencias, todo esto articulado con el criterio del investigador en relación al desarrollo de las salidas de campo en las LCSCC.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Una de las estrategias implementadas y que ha crecido de forma acelerada, es la salida de campo, aplicada en los aspectos relacionados con lo teórico – práctico, siendo vital para el ejercicio de la práctica profesional. Esta estrategia posibilita el aprendizaje significativo del entorno en el que vivimos, por lo tanto, permite alcanzar la finalidad que se requiere, ya que, está estrechamente asociada con los procesos de construcción de conocimiento científico, tanto para el estudiante, como para el docente.

No obstante, hace falta un conocimiento específico de la estructura de las salidas de campo en su lectura curricular y didáctica, en tanto que esta es un componente que atiende a la formación del nuevo maestro. Lo que se conoce por parte del investigador del presente proyecto, de observaciones informales y lecturas del contexto en particular de las salidas de campo de la Universidad de Córdoba, en que se centran en desarrollos temáticos particulares de las áreas objeto de estudio, dejando al descubierto la conformación organizada, clara y precisa de la perspectiva curricular y didáctica, lo que exige entonces, un estudio minucioso a la luz de las exigencias del contexto y de las necesidades de formación del licenciado en esta área del saber.

Estas necesidades, hacen eco en el resto de las universidades de la costa caribe colombiana, donde poco se conoce acerca de las apuestas o líneas curriculares y didácticas que permean este componente de formación en los nuevos maestros de ciencias sociales, a fin que pueda avanzarse además de un reconocimiento, en la caracterización, sistematización y definición de lineamientos comunes que fortalezcan los planes de estudio y en especial, las calidades de las salidas de campo como componente del licenciado en ciencias sociales.

A una escala global, las salidas de campo se configuran como estrategias por excelencia integradoras e interdisciplinarias en la formación de integral de un estudiante. Autores como Allen (2004), resaltan las ventajas que se adquieren en ese entorno de trabajo y revelan una experiencia directa con el fenómeno en estudio, armonizando la curiosidad del alumno con una actitud investigativa. (p.28)

En América latina, las salidas campo son poco vistas, dado que no hay estudios determinantes, predominando así, la relación del concepto de espacio geográfico desde las

salidas de campo, partiendo del ámbito escolar, es decir, que el espacio que se aborda no es el contenedor de objetos y acciones humanas, sino un ente activo, que se construye desde lo material y lo inmaterial.

Algunos grupos de geógrafos en América latina y España, reunidos en el Geoforo Iberoamericano, iniciado en febrero de 2015, en el que se discuten las salidas de campo como recurso empírico de investigaciones académicas y como estrategia didáctica, tienen en cuenta que las salidas de campo integran algunas de las principales estrategias didácticas y prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de diferentes disciplinas escolares. En este sentido, el trabajo de campo se encuentra presente en los estudios geográficos desde los orígenes de esta ciencia. (Sousa, García y Souto, 2016. p.2)

Las autoras Pérez y Rodríguez, (2006), manifiestan que la salida de campo como estrategia pedagógica, incorporan al estudiante y al docente de una manera distinta, puesto que, primordialmente lo asume como maestro – investigador en el proceso de enseñanza, y luego, como un sujeto dinámico en el proceso de aprendizaje, aportando sus conocimientos previos e intereses para propiciar la presencia de rupturas epistemológicas que movilicen su pensamiento. (p.232)

En Colombia, algunos autores, como Pulgarín, (1998), consideran que las salidas de campo se implementan por los maestros para promover la comprensión del entorno generando en los estudiantes un manejo globalizado de los conceptos, a la vez que permiten un acercamiento hacia algunos de los problemas, realidades y particularidades que están latentes o que afectan en lo social, lo natural y lo ambiental. De ahí que, las salidas de campo se han convertido en una oportunidad de enseñanza y de aprendizaje significativa para el maestro y el estudiante,

debido a que, ellas presentes en cualquier saber especifico, logran fortalecer los procesos prácticos para el estudio del problema o fenómeno de interés, en los cuales se puede potencializar la observación, la recolección de información, la interpretación, la planeación de conjeturas, las explicaciones y proyecciones que posibilitan leer, pensar y, en muchos casos, reconstruir su entorno social, es decir, que las salidas de campo ofrecen una nueva forma de aprender, ya que despiertan el espíritu investigativo.

Continuando con la autora, la salida de campo, por naturaleza, debe asumir una intencionalidad pedagógica para hacer más eficaz el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, tanto para maestros como para estudiantes, ya que la pedagogía presente en esta actividad potencia la observación, la recolección de información y la interpretación, logrando la formación de ciudadanos comprensivos y reflexivos, con capacidad crítica y participativa para afrontar los problemas sociales inmediatos al entorno.

En este orden de ideas, es pertinente resaltar los grandes aportes que han fundamentado esta investigación, desde el ámbito internacional, nacional y local, que datan del año 2012 hasta la actualidad. En primer lugar, se hallaron quince (15) estudios que dan cuenta de artículos científicos, proyectos de investigación, y tesis de maestría a nivel internacional, los cuales han contribuido a la consolidación del estado del arte de este estudio.

En tal sentido, el panorama internacional muestra numerosos estudios con relación a las salidas de campo, principalmente en países como España, Venezuela, México, Costa Rica, Chile, abarcando los ámbitos primordialmente de la geografía, seguidamente, geología, antropología y, por último, las Ciencias Sociales. Es decir, las investigaciones a nivel internacional se inclinan más hacia el área de geografía, quedando el campo de las ciencias

sociales abierto, dado que, son muy pocas las que se registran en esta área y específicamente desde los ámbitos curriculares y didácticos en las Licenciaturas en Ciencias Sociales.

En el ámbito nacional y local, en los últimos cinco años se han realizado pocas investigaciones sobre salidas de campo en el área de ciencias sociales y geografía. Se hallaron (4) cuatro a nivel nacional relacionados a artículos científicos, investigaciones y tesis de maestría; y, (1) un estudio a nivel local, relacionado a tesis de pregrado, los cuales se enmarcan desde los contextos escolares en básica secundaria y en la educación superior, con metodologías cualitativas, colocando a los espacios naturales como el contexto más visitado, otros espacios como museos, parques, bibliotecas, espacios urbanos y universidades también son visitados, pero con menor frecuencia. Finalmente, las principales implicaciones educativas como puntos fuertes de las salidas de campo señalan actitudes y emociones positivas, desarrollo de habilidades y destrezas, así como la adquisición de los contenidos e interiorización de conceptos y en pocos casos la integración de algunas disciplinas.

En definitiva, no se registraron investigaciones relacionadas a las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en las LCSCC, lo que se registró efectivamente, fueron en primer lugar, investigaciones desarrolladas como espacios formativos en la etapa inicial del profesorado; seguidamente, como una propuesta didáctica para la enseñanza del concepto entorno geográfico mediante la salida de campo como método; desde la educación con una lectura interdisciplinar que ofrece la ciudad a través de sus escenarios y que integran la teoría con la práctica y otras, desde la escuela abierta, la cual posibilita permear y resignificar pedagógicamente los lugares, tiempos y procesos de la educación y la escuela, vinculándolos con el mundo de la vida, la cultura y los territorios, entre otros.

En este orden, en muchas instituciones las salidas de campo no están concebidas desde los ámbitos curricular y didáctico, no hay una pertinencia en los lineamientos curriculares y no se le está dando el verdadero valor a estos componentes que son esenciales para el oportuno aprendizaje del estudiante. Es decir, se desconoce el uso formativo de las salidas de campo, ya que, no existe una conexión con el aprendizaje y el desempeño posterior como maestro. Por lo que, se requiere una descripción de las maneras cómo se vienen orientando las salidas al interior del programa en términos del impacto que se genera en la formación del maestro, de acuerdo a las exigencias del MEN y, asimismo, de las realidades y contextos.

De acuerdo a lo anterior, un primer referente que contextualiza este estudio, es la investigación sobre salidas de campo como estrategia pedagógica en tres programas académicos de la universidad de Córdoba, realizada en pregrado por Corcho y Márquez, (2015), la cual arrojó principalmente que, las salidas de campo del programa de Ciencias Sociales, no están sistematizadas de forma coherente al currículo o plan de estudio; seguidamente, que no existe una política clara, ni una reglamentación contundente que regule estas salidas; a esto se le integra, que las salidas no presentan un orden con relación al sentido que se les da, no cuentan con claridad en las distintas manifestaciones de estrategias extraula, y tampoco se explica la intencionalidad de dicha estrategia, que en este caso, son las que le permiten al estudiante aplicar sus conocimientos académicos y cuyo objetivo es acercarlo a problemáticas referentes a lo local, regional y nacional. Del mismo modo, no cuentan con los lineamientos que permitan establecer los perfiles de los maestros que deben desempeñarlas, no muestran albor del tipo de informe a entregar, y mucho menos, los requisitos o pautas de comportamiento que dejen claro los derechos y deberes de los participantes de esta estrategia.

Alrededor de esta situación lo que se pretende en esta investigación, es conocer a fondo las fortalezas o debilidades que tienen las salidas de campo desde su estructura, su diseño, su planeación y su articulación con el currículo, es decir, como están pensados los planes de estudios de las Licenciaturas en Ciencias Sociales de tres universidades públicas de la Región Caribe Colombiana, cómo se establecen y se desarrollan, si realmente están articuladas desde las perspectivas curriculares y didácticas y de qué forma están contribuyendo a la formación del nuevo maestro.

En cuanto a la organización de estas salidas de campo del programa de Ciencias Sociales de la universidad de Córdoba, se constató que el comité curricular estipula cinco salidas de campo que inician desde el tercer semestre hasta el octavo. Estas salidas se caracterizan por promover la comprensión del entorno en el cual el estudiante es capaz de interactuar con comunidades, entender realidades y hacer reflexiones que expliquen o den soluciones a determinados fenómenos. Sin embargo, poco se conoce del grado de relación existente entre la teoría y práctica, desconociendo la relación entre las salidas de campo en su totalidad, con la misión y la visión del programa, es decir, el aporte formativo de las salidas de campo en el desarrollo de competencias para la formación del estudiante.

Sumado a lo anterior, otras deficiencias que se percibieron en el desarrollo de las salidas de campo del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, están asociadas a factores como el mal manejo de los tiempos, la carencia de una socialización previa de los destinos a visitar, la ineficacia para lograr integrar algunas áreas, la sustracción de tiempo a otras clases, la carencia de evaluación de los conocimientos adquirido y de ayudas didácticas de los docentes. Lo que implica a percibir a que entre estudiantes y docentes califiquen dichas

salidas como los famosos “paseos”, donde precisamente no se logra una interacción profunda con el entorno, sino que, se va a perder el tiempo.

Si bien, lo anterior describe las situaciones curriculares y didácticas que se presentan al interior de las salidas de campo en la Universidad de Córdoba, el interés de la presente investigación es abrirse a un campo más amplio, que integre las particularidades de las universidades públicas del caribe colombiano, en las que se ponga de relieve la necesidad de sistematizar acerca del ejercicio curricular que rodea este componente y en particular, en la construcción de lineamientos comunes hacia el nuevo licenciado en ciencias sociales para la región y el país.

En términos generales, la salida debe estar integrada en el currículo de manera interdisciplinaria, tener una estructura, unos lineamientos, una reglamentación, una planificación adecuada y desarrollarse en tres fases: *antes, durante y después de la salida.* Deben tener una triple función, así lo afirma Fernandes, (2005), la integración de las estrategias de la enseñanza seleccionadas por el profesor; ser un medio privilegiado del aprendizaje y estar asociadas a un proceso de evaluación, cuya actividad puede contribuir a una ciudadanía más intervencionista y crítica. (p.9). es decir, las salidas, al estar integradas en el programa de estudio, deben incluir la evaluación del aprendizaje y ser llevadas a cabo antes, durante y después de la salida. Estos elementos son fundamentales para lograr el éxito de estas, ya que, en la primera fase, se debe planificar de manera integral con los objetivos, justificación, socialización de destinos, duración y organización de la parte logística; en el segundo momento, las actividades a desarrollar deberán poner al alumno en contacto con la realidad y su actividad profesional y en el tercer momento, la salida debe generar productos académicos que puedan ser sistematizados para su análisis y repercutan favorablemente en el aprendizaje.

Autores como Brusi, (1992): Vilaseca y Bach (1993), sugieren que, en la fase final, el docente realice evaluaciones detalladas de los logros y falencias que se obtuvieron en el desarrollo de cada salida, donde el estudiante genere productos tangibles, teniendo en cuenta los logros adquiridos que contribuyen a su formación profesional y personal, con el fin de que haya una retroalimentación y afianzamiento de contenidos. (p.371:165)

De este modo, las estrategias pedagógicas y metodológicas utilizadas son diversas y buscan contribuir a la profundización de la formación integral, al desarrollo de las competencias, habilidades y las potencialidades de los estudiantes en la perspectiva de las fuerzas contextuales en las que se encuentra inmersos, en atención de sus necesidades, expectativas e intereses y en coherencia con el plan curricular pertinente.

Por último, es pertinente describir el contexto socio-geográfico del estudio, el cual se enmarca en la Región Caribe Colombiana, región geográfica con gran riqueza hídrica y diversidad de flora y fauna, que la convierten en un lugar atractivo para la industria, el comercio, la economía y el turismo. Está ubicada al norte del país y América del Sur, la cual comprende ocho departamentos que lo conforman: Bolívar, Atlántico, Magdalena, La Guajira, Córdoba, Sucre, Cesar y San Andrés y Providencia, que abarcan el 11,6 % de la superficie total del país.

Cuenta con siete (7) universidades de carácter público, de las cuales solo tres (3) ofrecen el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales: la universidad de Córdoba brinda la Licenciatura en Ciencias Sociales, con modalidad presencial - diurna y una duración de 10 semestres, desarrollan 5 salidas de campo; la universidad del Atlántico ofrece la Licenciatura

en Ciencias Sociales, con modalidad presencial - diurna y una duración de 10 semestres, en el cual desarrollan 6 salidas de campo y la Universidad de Cartagena ofrece la Licenciatura en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, con modalidad presencial – nocturna y una duración de 10 semestres académicos, en la que realizan 4 salidas de campo. Todas actualmente acreditadas en alta calidad por el Comité Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Nacional.

De acuerdo a la investigación de Corcho y Márquez (2015), el estado actual de las salidas de campo en la Universidad de Córdoba, hace una mirada global e integral acerca de la naturaleza de las salidas de campo en la Universidad de Cartagena y del Atlántico, con el fin de identificar realidades, problemáticas e insuficiencias que se vivencian en torno a estas; asimismo, describir las estrategias que emplean los docentes, su naturaleza curricular y la forma en que las tres universidades del Caribe Colombiano las articulan en el Plan Maestro del Programa, en el currículo o los planes de curso y en el modelo pedagógico, todos estos en concordancia con los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los estándares básicos de competencias (EBC).

1.2. Antecedentes

En este capítulo, se registran veinte (20) investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local, que datan del año 2012 en adelante, relacionadas con las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en los programas de formación en Ciencias Sociales, que sirven para validar la pregunta que orienta la investigación, evitando repeticiones.

1.2.1. A nivel internacional

A continuación, se describen los aspectos más relevantes de quince (15) estudios que dan cuenta de artículos científicos, proyectos de investigación, y tesis de maestría de relación directa con la investigación en desarrollo.

En primer lugar, Llancavil en el año 2018, investigó sobre el trabajo de campo como producción y significancia de conocimiento geográfico, en Chile, que posiciona la necesidad de dotar de una educación geográfica a los estudiantes de educación básica y media, desde una metodología indagatoria y favoreciendo la organización de las actividades antes, durante y después del trabajo de campo.

En este artículo, se posiciona al trabajo de campo como una estrategia valiosa para la enseñanza del espacio geográfico relevando sus ventajas en las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. Posteriormente, caracteriza cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje de la metodología indagatoria, en la cual se distinguen las etapas de focalización, exploración, reflexión, aplicación y evaluación. Finalmente, expone el diseño de secuencia didáctica, describiendo y ejemplificando la implementación de cada una de sus etapas a partir de una situación geográfica real.

Ambos trabajos tienen elementos comunes, debido a que valoran el trabajo de campo como recurso didáctico imprescindible para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía y la historia. La implementación del trabajo de campo enmarcada desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, lograría complementar y enriquecer las disposiciones y orientaciones didácticas presentes en los planes y programas de estudios, que permita a los estudiantes comprender y desenvolverse adecuadamente en su entorno. La

diferencia viene determinada por el tipo de metodología que plantea cada propuesta, ya que, en este caso, se utilizó la metodología indagatoria, que generan múltiples posibilidades didácticas para el estudio de las relaciones entre el ser humano y el medio natural; mientras que, en el estudio presente, se opta por una metodología etnográfica-descriptiva.

En segundo lugar, en la universidad de Granada, España, en junio del año 2018, Aguilera, en su investigación sobre la salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias, aporta una panorámica del desarrollo de la línea de investigación que se ocupa del estudio de las salidas de campo como recurso didáctico en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales; y sintetiza las principales implicaciones educativas referidas a la misma. Se siguió un método de revisión sistemática que estudió la producción científica sobre la temática abordada, para valorar el potencial pedagógico de las Salidas de Campo, así como mostrar el desarrollo de esta línea de investigación en lo que va de siglo XXI (2000-2017).

Este trabajo está relacionado con la investigación en desarrollo, dado que además de esbozar la literatura de las salidas de campo en el siglo XXI, muestra las implicaciones educativas identificadas desde un panorama alentador para la implementación de las salidas de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias, dados los beneficios aportados en aspectos motivacionales y afectivos, como en los cognitivos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado entre el alumno-profesor. No obstante, se ha de prestar especial atención a aquellos factores que pudieran incidir en el desarrollo de la Salida de Campo, tales como: el compromiso y la formación del profesorado, la metodología de enseñanza empleada y rol otorgado al alumnado. La diferencia radica en que se enmarca principalmente en Ciencias experimentales y el que nos compete está enmarcado desde las ciencias sociales y humanas.

En tercer lugar, la investigación realizada en España sobre el huerto escolar como herramienta innovadora que contribuye al desarrollo competencial del estudiante universitario. Una propuesta educativa multidisciplinar, por Botella, Hurtado, y Cantó, en el 2017, traslada al aula las actividades desarrolladas en el huerto escolar mediante la creación de un entorno virtual que permitan al docente, por un lado, disponer de recursos didácticos para el desarrollo de sus clases y por otro, establecer una conexión entre el mundo físico y el digital, relacionando las actividades no formales fuera del aula con el contenido de los programas de las guías docentes.

La metodología empleada en este proyecto es de tipo cualitativa como método que produce datos descriptivos. Además, el diseño de las actividades experimentales en el huerto escolar desde el aprendizaje por descubrimiento, invita a los estudiantes a utilizar las ideas y conocimientos previos que poseen sobre las tareas que deben desarrollar en cada actividad.

En efecto, este artículo guarda elementos relacionados con la investigación en curso, debido a que promueve el trabajo cooperativo y colaborativo de los alumnos y entre las escuelas y la universidad a través de la práctica y generar nuevos recursos con enfoque interdisciplinar y transversal que permiten abordar con eficacia situaciones de aprendizaje en contextos diferentes. Sin embargo, se diferencia en el área de estudio, si bien, se integran distintas áreas de las Ciencias Experimentales, Sociales y las áreas de Lingüística y Expresión Plástica y Musical, también es abordado desde las nuevas tecnologías en situaciones cotidianas a impulsar la calidad docente mediante la creación de materiales educativos TIC. En la investigación en curso solo se aborda desde los programas de ciencias sociales.

Luego, el estudio “una reflexión sobre la metodología de la observación participante en la Universidad de Coruña”, en el 2017, donde Piñeros y Diz, se basan en teorías antropológicas, desde la experiencia etnográfica y presentan al trabajo de campo como un abandono de prácticas basadas en la certeza; este abandono tiene en cuenta diferentes aspectos que interactúan con la figura del antropólogo, como herramienta, sujeto y objeto de conocimiento, mediador e intérprete de lo cultural.

Por tanto, los autores en este artículo, determinan el abandono de forma positiva; como una producción sostenida en el tiempo y en el espacio, sentimental, físico y epistemológico a la vez, temporal pero también ideológico, social y discursivo. Por lo cual, es importante mencionar que este artículo converge con la investigación en desarrollo, dado que, se comprende el campo como lugar, pero también como hábitat, asimismo, utilizan el método etnográfico. En otro sentido, se diferencia porque, está enfocado en el trabajo de campo que hace únicamente el antropólogo y también, porque proponen la práctica del trabajo de campo como un escenario ideal para el análisis de las relaciones entre ciencia, poder y política.

En quinto lugar, la investigación de Franco y Vázquez, sobre el trabajo de campo dendrocronológico para estudios de geografía física, experiencias en los volcanes Popocatépetl e Iztaccíhuatl, 2006-2017, en el que se exponen los materiales y métodos de campo utilizados en dendrocronología, aplicados al estudio de fenómenos de la Geografía Física relacionados con las geo-formas volcánicos y geomorfológicos. Los autores resaltan que la dendrocronología se ha convertido en una disciplina de gran valor para el fechamiento y el análisis espacio-temporal de diversos aspectos de interés físico-geográfico, en particular de tipo geomorfológico y climático.

Este estudio, llama la atención debido a que, el trabajo de campo es considerado una tarea indispensable como parte de los métodos directos de investigación en la Geografía Física para la identificación, verificación y obtención de información. Con relación a la investigación en curso, la salida de campo es considerada también como un elemento de gran valor para la construcción de conocimientos, a través del reconocimiento de características físicas del territorio o paisaje. Sin embargo, divergen, en cuanto a las áreas de estudio. Esta investigación no solo busca reconocer características físicas de las salidas, sino estudiar los ámbitos curriculares y didácticos que deben ser abordados en la estructura de dichas salidas.

El estudio sobre las salidas de campo o visitas de estudio abordadas en la educación geográfica en los países iberoamericanos, en especial en Brasil y España, donde Sousa, García y Souto en 2016, enmarcan este estudio desde el Geoforo Iberoamericano, iniciado en febrero de 2015, en el que se discuten las salidas de campo como recurso empírico de investigaciones académicas y como estrategia didáctica, teniendo en cuenta que las salidas de campo integran algunas de las principales estrategias didácticas y prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de diferentes disciplinas escolares.

En cuanto a los aspectos metodológicos que este trabajo aporta, se resalta que es un estudio de enfoque cualitativo, de tipo etnográfico – descriptivo y los instrumentos utilizados fueron el análisis cualitativo de las intervenciones, afirmaciones, opiniones y argumentos acerca de las salidas de campo que han expresado los profesores de primaria y secundaria, estudiantes (pregrado y postgrado) y otros participantes en el Foro.

En este estudio se concluye cómo las salidas de campo tienen su estructura en el aprendizaje significativo, abordando la importancia de estas desde el ámbito educativo y

pedagógico, desarrolladas con un análisis sobre las estrategias didácticas y las formas de abordaje de dichas salidas contemplando que son diversificadas, así como las experiencias que se aportaron en este Foro.

En relación con este trabajo es importante destacar que ambos convergen en el enfoque hacia la crítica de la estructura de las salidas de campo en sus aspectos metodológicos, la perspectiva didáctica y sus relaciones con el currículo escolar. Se diferencia de la investigación en desarrollo, dado que solo abarca las salidas de campo desde una sola disciplina: la geografía, contrario a esta, se enmarca desde la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales.

Martínez, Fernández y Molina, en el año 2015, presentan un artículo sobre la propuesta didáctica para la interpretación del espacio geográfico: la ciudad de Segovia y su entorno, persiguiendo la doble finalidad de proporcionar las pautas principales a tener en cuenta a la hora de confeccionar rutas didácticas escolares para el estudio de contenidos geográficos, y los materiales y la planificación que las acompañan; y el poner a disposición de la comunidad educativa segoviana una serie de itinerarios sobre los que "guiar" al profesor para que sepa luego trasmitir y enseñar a sus alumnos en el reconocimiento territorial de su espacio geográfico más próximo: la ciudad y su entorno circundante.

En este sentido, el artículo se encuentra estrechamente relacionado con la investigación, porque reconoce que la salida de campo debe partir de la articulación con el currículo o plan de estudio y se debe orientar de manera didáctica con métodos donde el estudiante sea el protagonista y pueda construir sus propios conocimientos a partir de la interacción con su entorno. No obstante, existe una diferencia, ya que, la investigación se enmarca solo desde la

educación primaria y desde el saber geográfico, dejando de lado la integración de las ciencias sociales.

En octavo lugar, Delgado, en el 2013, abarca el trabajo de campo como estrategia pedagógica integradora, a través de los enfoques geo-histórico y globalizador, que se desarrolló con los estudiantes de los cursos Metodología de la Educación Integral I y II de la especialidad de Educación Integral desde el Período Académico 2005 – I hasta el 2012 – I en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), donde argumenta que, el trabajo de campo se constituye en una estrategia de primer orden para la Educación Primaria, debido a que permite la construcción y reconstrucción del conocimiento de manera global sobre un fenómeno o situación problemática.

En cuanto a la metodología utilizada, corresponde con el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, bajo la modalidad de campo. Por otra parte, las conclusiones a las que llegó el autor fueron, en primer lugar, que el trabajo de campo constituye una estrategia pedagógica para la educación primaria dado que, permite integrar los contenidos disciplinares y científicos, los ejes transversales y los contenidos sociales-contextuales.

Ahora bien, la diferencia entre el artículo y el trabajo de investigación desarrollado, radica en que para el primero, el trabajo de campo se constituye por excelencia una estrategia pedagógica para la Educación Primaria y favorece la identificación, el entendimiento y el abordaje de la complejidad de los problemas socio-ambientales para la formulación de posibles soluciones globales bajo la perspectiva de la calidad de vida; mientras que para el segundo, se constituye una estrategia didáctica para la educación superior y favorece al abordaje de las

problemáticas sociales, culturales, políticas, económicas, ambientales, históricas, entre otras. No obstante, convergen en la metodología empleada y en el objeto de las salidas, ya que, para ambos esta estrategia 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; de igual manera, favorece, en los futuros docentes la consolidación del conocimiento didáctico de las diferentes disciplinas y su integración a través de procesos trans-disciplinarios.

Por otra parte, Pedrinaci, en el 2012, realiza su estudio sobre el trabajo de campo y el aprendizaje de las ciencias, en Sevilla, España, en el que se analizan aspectos que conciernen al desempeño de las salidas de campo, lo que, se considera que el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria requiere la realización de actividades fuera del aula, además, se muestran una serie de actividades que pueden ser útiles o que resultan imprescindibles para el éxito de dichas salidas.

Es pertinente destacar que, ambos trabajos se interesan por mostrar el papel que deben desempeñar las actividades de campo y cómo llevarlas a cabo para desarrollar las competencias integrales y científicas, con un único fin, el de lograr el aprendizaje significativo de manera didáctica en el estudiantado. Aunque, divergen en que el artículo se enfoca en el desarrollo de las salidas de campo desde la línea de las ciencias experimentales en la educación secundaria y el trabajo en desarrollo, se enmarca en las salidas de campo en la educación superior desde las Ciencias Sociales y Humanas.

Por consiguiente, en el 2017, Sardi, Leduc y Di Franco, realizan un trabajo titulado “Nuevos desafíos en las propuestas pedagógicas para los ingresantes en las carreras de Geografía”, en

Argentina, en el que desarrollan el relato de una experiencia docente en el marco de la asignatura Introducción a la Geografía que corresponde al Primer Año del Plan de Estudio del Profesorado y Licenciatura en Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, lo cual, constituye un ejercicio colaborativo de diseño de prácticas de enseñanza y evaluación compartidas por docentes, graduados y estudiantes, en acciones que consisten en definir acuerdos epistemológicos y didácticos, la vinculación entre los campos del conocimiento y los diferentes espacios.

En este sentido, esta investigación creó una propuesta que pretende lograr la incorporación de los diferentes actores (docentes, graduados, estudiantes, entre otros) en acciones que permitan acuerdos epistemológicos y didácticos, la vinculación entre los campos del conocimiento (Formación Básica, Formación Específica, Formación Docente, Prácticas), la re-significación de los diferentes espacios a través de las prácticas transversales para desarrollar capacidades en diferentes contextos socio-educativos y la participación en programas y proyectos institucionales.

Conviene subrayar que, este artículo guarda relación con esta investigación, dado que incorpora elementos fundamentales para el desarrollo de las salidas de campo tales como trabajo en equipo, articulación y apropiación de saberes, conceptos y/o contenidos, resolución de problemas y re-significación de los diferentes espacios escolares y culturales. No obstante, divergen puesto que el objeto de estudio del primero se basa en generar propuestas de enseñanza que permitan disminuir los índices de deserción y sostener la permanencia de los estudiantes en la carrera de Geografía, mientras que para el segundo reside en caracterizar las perspectivas didácticas y curriculares de las Salidas de Campo que permitan que permita la

definición de lineamientos en el proceso de formación del Licenciado en Ciencias Sociales atendiendo a los requerimientos y necesidades del contexto.

Un onceavo estudio realizado en España, sobre "Acercar la geodiversidad a través de las salidas de campo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por donde Zamalloa, Maguregi, Fernández, Echevarría y Sanz, en el año 2014, orientan el problema a la existencia de una deriva de círculo vicioso, donde se imparte menos geología que la que está contemplada, lo que conlleva una reducción en los contenidos geológicos en los sucesivos currículos educativos. Además, describen los obstáculos para conseguir un aprendizaje significativo de las ciencias en general y desde la geología.

Al respecto, el trabajo incide en el análisis de las dificultades que retraen a los docentes de realizar salidas de campo, es decir, que la geología recibe menos atención en cuanto a otras disciplinas científicas y se suelen trabajar menos contenidos geológicos en el aula de los que figuran en los programas oficiales.

Por lo tanto, este trabajo contiene aspectos significativos para la investigación en curso dado que, manifiestan la importancia tiene la geología en las salidas de campo siempre y cuando se realicen articuladamente con el currículo que se trabaja durante el curso. Además, cuenta con una metodología cualitativa en la que se les dio gran participación a los docentes a través de encuestas y entrevistas, y partiendo de la necesidad de integrar la geodiversidad en el currículo educativo. Sin embargo, discrepan, dado que esta investigación está enfocada en la población estudiantil de básica secundaria y en el área de geología; en cambio, en la investigación en desarrollo se enfoca en la educación superior y en la Licenciatura en Ciencias Sociales y sus disciplinas.

En este orden de ideas, un trabajo similar al anterior en relación con las prácticas de campo en la enseñanza de la geología en la región de La Paz, Baja California Sur, México, en el 2012, donde Ramos y Beltrán, consideran de manera significativa y atractiva la ciudad de La Paz, donde es posible apreciar evidencias de diversos procesos geológicos, considerados como un laboratorio natural para la enseñanza de la geología, favoreciendo la utilización de prácticas de campo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este trabajo, se aborda la manera en que las prácticas de campo son utilizadas como un recurso didáctico en la enseñanza de la geología, lo cual, se aproxima a la investigación en desarrollo, en tanto que concibe que, con las prácticas de campo se tiene como objetivo que los estudiantes despierten el interés en descubrir la gran cantidad de información que está disponible en un escenario natural.

De otro modo, se diferencian visto que, el primero reconoce la importancia de la práctica de campo en la formación de los estudiantes desde el área de geología, y las considera como una de sus fortalezas distintivas. Es por esto que este programa se basa en gran medida en la enseñanza a través de prácticas de campo que se realizan en los alrededores de la ciudad. Mientras que para el trabajo de investigación en desarrollo se reconoce la importancia de dichas salidas desde los ámbitos curriculares y didácticos de las Licenciaturas en Ciencias Sociales.

Por otra parte, en la universidad de la Pampa, Argentina, las autoras Di Franco, M. Di Franco, N. y Siderac, S. en el 2012, en su artículo el campo de las prácticas docentes como una construcción profesional y compartida, abordan el trabajo el campo como prácticas prefigurativas desde la reflexión a partir de la implementación de los nuevos planes de estudio

de profesorado de la UNLPam, en el que se utiliza una metodología cualitativa que aborda las prácticas desde las voces y experiencias de docentes y estudiantes involucrados en esta innovación.

Es pertinente resaltar los aspectos relacionados con la investigación en curso, ya que, constituyen el análisis de las salidas de campo como un aspecto central de la formación docente desde lo epistemológico, didáctico y curricular, es decir, se configura como un eje transversal de la formación de profesorado ya que resignifica todos los espacios curriculares para una participación e incorporación progresiva de los estudiantes en contextos socio-educativos. No obstante, discrepan en tanto que, estas prácticas son en esencia políticas y se configuran a través de algunas dimensiones fundamentales: las lógicas de organización, la acción colectiva, la reflexión en esa acción y los sujetos que intervienen. En cambio, para la investigación en desarrollo se configuran desde las disciplinas de las ciencias sociales y sus aspectos didácticos y curriculares.

Delgado y Comino en el 2012, realizan una investigación sobre el trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la geografía: aplicación en un aula de 2º de bachillerato, en el marco del Programa de Información sobre la titulación del Grado de "Geografía y Gestión del Territorio" que el Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga, con el fin de estimular a su alumnado de últimos cursos a comenzar los estudios universitarios de Geografía.

En cuanto a la metodología utilizada en este artículo, se plantea desde el enfoque cualitativo, desarrollando una actividad grupal a partir de dos sesiones semanales: una teórica en el aula y una práctica en el campo, por lo que los resultados de este proyecto, combatieron los prejuicios

existentes en torno a una enseñanza de la Geografía academicista, fomentando el desarrollo de los conocimientos prácticos y las destrezas, y como consecuencia de ello, fomentaron la expansión de una cultura geográfica.

No obstante existe una gran diferencia en cuanto al area de estudio y/o interes, dado que esta enfocada desde los estudios realizados de la geografia para crear conciencia medio-ambiental y social en los estudiantes con respecto a las realidades conocidas donde puedan dar a conocer y reivindicar mejoras en lugares del espacio que habitan.

Una quinceava investigación, titulada "el trabajo de campo como herramienta para la enseñanza de la geografía de Vindas", 2012, en Costa Rica, analiza la necesidad de incluir el trabajo de campo como una acción necesaria dentro de las actividades académicas de los cursos de geografía, que se imparten en el plan de estudios de la carrera. Asimismo, se discute desde la teoría y desde diferentes investigaciones realizadas a lo largo de América Latina, algunas generalidades del trabajo de campo en el quehacer geográfico, su importancia y los alcances didácticos que tiene esta actividad dentro del aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo descrito, este estudio es relevante para la investigación en curso, porque contribuye al debate científico sobre la necesidad de aumentar y fortalecer el trabajo de campo como herramienta para la enseñanza de la geografía en las aulas universitarias. Asimismo, por la interdisciplinariedad que se da al realizar las salidas de campo dentro y fuera del país.

De acuerdo a los antecedentes planteados, el panorama internacional muestra estudios con relación a las salidas de campo, principalmente en países como España, Venezuela, México, Costa Rica, Chile; se inclinan hacia el área de geografía, quedando el campo de las ciencias

sociales abierto y de esta forma, la pertinencia del escenario investigativo instalado para el estudio de las perspectivas curriculares y didácticas en esta área del saber.

Igualmente, los espacios naturales se colocan como el contexto más visitado, otros espacios como museos, parques, bibliotecas, espacios urbanos y universidades también son visitados, pero con menor frecuencia. Por otra parte, se evidencia el interés por los estudios a realizar en la educación básica primaria, secundaria y superior. Finalmente, las principales implicaciones educativas como puntos fuertes de las salidas de campo señalan actitudes y emociones positivas, desarrollo de habilidades y destrezas, así como la adquisición de los contenidos e interiorización de conceptos y en pocos casos la integración de algunas disciplinas.

1.2.2. A nivel nacional

Los antecedentes que siguen a continuación, dan cuenta de estudios relacionados a la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía, realizados en el ámbito nacional desde tesis de maestría, artículos científicos e investigaciones, que datan desde el 2012 hasta la fecha.

En primer lugar, Castaño en el 2017, en su tesis de maestría sobre el concepto entorno geográfico en la enseñanza de la geografía: una propuesta desde la salida de campo como método didáctico, para el grado octavo de la educación básica secundaria, presenta una propuesta didáctica sobre el reconocimiento al entorno, la cual posibilita la enseñanza del concepto propuesto a través de la salida de campo como método didáctico. La investigación se llevó a cabo desde el método cualitativo, con un enfoque hermenéutico.

Se rescata de esta investigación, que existe una preocupación por la necesidad de enseñar desde el contexto y para el contexto, de modo que se puedan diseñar los planes de clases creativos, que logren garantizar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, como sucede en los estudios descritos anteriormente, está orientada desde el saber geográfico y, por otro lado, desde el enfoque hermenéutico.

En segundo lugar, la investigación "la salida de campo como una posibilidad en la formación inicial docente", por Álvarez, Vásquez y Rodríguez, en el 2017, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, presenta una reflexión sobre una experiencia reciente de realización de salidas de campo en el ámbito universitario, en las que se ha creado una figura denominada estudiante de apoyo, para aportar desde otros referentes en su proceso de formación inicial como docente.

En efecto, conviene subrayar contiene elementos esenciales con la investigación en curso dado que, la salida de campo es vista no solo desde un espacio significativo en la enseñanza de lo espacial o geográfico, sino también, desde la posibilidad de relacionar la realidad con el conocimiento social, proponiendo entonces otra visión de la salida de campo como aula de clase considerada como una alternativa válida en la cual es posible enseñar, desde un escenario especifico vinculando además de los saberes en ciencias sociales, la experiencia personal y vivida tanto del docente como del estudiante.

Otro estudio importante, fue realizado en la Universidad de Antioquia por Calderón, en el 2017, sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa, que orienta la investigación hacia la inexistencia de currículos

preestablecidos, la diversidad de problemáticas sociales y marcos institucionales y la variedad de objetivos de las distintas propuestas educativas, lo cual crea la necesidad de formar profesionales capaces de pensar pedagógicamente desde escenarios radicalmente diferentes y de promover procesos de investigación-acción-participativa con las comunidades, que contribuyan a transformar dichas problemáticas desde sus potencialidades e iniciativas.

El artículo en mención, llama la atención, dado que, el desarrollo de este se basó en un enfoque etnográfico, enriquecido con varias herramientas y estrategias metodológicas de participación y análisis provenientes de las ciencias sociales, con una orientación eminentemente cualitativa, puesto que es un pilar conceptual que brinda una visión de la realidad humana desde la cultura. En relación con la investigación desarrollada, es preciso resaltar la aproximación que guardan es en cuanto a la metodología aplicada y el área de interés estudiada. Además, se basan en que las acciones educativas y las prácticas pedagógicas no se pueden circunscribir al ámbito de un aula regular o de una institución educativa en particular, como una estructura cerrada de cuatro paredes, hoy más que nunca, se debe ampliar la mirada de la escuela para comprenderla como un espacio-tiempo, múltiple, abierto, en proceso permanente de construcción por parte de los diferentes sujetos que interactúan, y con otras formas de vivir la experiencia educativa.

Por último, un trabajo realizado en el marco del tercer congreso latinoamericano de Filosofía de la Educación, por las autoras Díaz y Díaz, en Bogotá, en el 2014, trata sobre la Educación desde la lectura interdisciplinar que ofrece la ciudad a través de sus escenarios. Una propuesta enmarcada desde la perspectiva de la hermenéutica, el sentido y la apropiación en la línea del proyecto 40 x 40., con el fin que el estudiante pueda mejorar su nivel de comprensión, adaptabilidad, reconocimiento y sentido de pertenencia frente a sus entornos y ambientes

inmediatos y también, acrecentar sus propias producciones en las que se evidencien las experiencias del trabajo de campo, con el fin de adquirir valores ciudadanos, conciencia social, apropiación del patrimonio y de igual manera desarrollar la expresión oral, escrita, gráfica, artística y motora.

Las autoras concluyen afirmando que la interacción directa con el territorio de la ciudad y sus escenarios son un complemento académico vivencial para afianzar los conocimientos en las diferentes áreas, para que los estudiantes usen su energía en actividades positivas, enmarcadas en diferentes centros de interés que ofrece la institución educativa, identificando entre ellas las salidas pedagógicas donde se relaciona teoría y práctica como trabajo interdisciplinar y colaborativo, de acuerdo con los espacios que se escogen para cada salida.

Entre tanto, este artículo coincide con la investigación en curso, ya que, está orientado desde la enseñanza de la Ciencias Sociales y la Filosofía, generando una dinámica interdisciplinar entre las distintas áreas del saber, con el fin de adquirir diferentes tipos de conocimientos, utilizando la ciudad como escenario que facilite al educando el reconocimiento del territorio, como parte vivencial y crítica frente al proceso desarrollado en el aula. Además, porque muestra la problemática que atraviesa la educación actualmente: currículos obsoletos y planes de estudios alejados de las necesidades del contexto; factores fundamentales que deben replantearse para implementar los procesos de mejora en las instituciones y es fundamental insertar las salidas pedagógicas para la construcción de nuevos aprendizajes y competencias significativas en los estudiantes. A pesar de esto, divergen en que, abarca otros ámbitos como la producción artística, la lúdica, la educación ambiental y el desarrollo de la lectura y finalmente, porque se interesa en observar cambio actitudinal de los educandos a través del trabajo desarrollado en las diferentes salidas.

De acuerdo a los antecedentes descritos anteriormente, se concluye que, en los últimos cinco años a nivel nacional se han realizado (4) cuatro investigaciones sobre salidas de campo en el área de ciencias sociales y geografía. No obstante, las halladas son fundamentales como antecedentes de esta investigación, debido a que están enmarcadas desde los contextos escolares en básica secundaria y en la educación superior. De otra manera, tampoco se registran investigaciones en lo concerniente a las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en las LCSCC, lo que se registra efectivamente, son en primer lugar investigaciones desarrolladas como espacios formativos en la etapa inicial del profesorado, seguidamente, como una propuesta didáctica para la enseñanza del concepto entorno geográfico mediante la salida de campo como método, otras desde la Educación con una lectura interdisciplinar que ofrece la ciudad a través de sus escenarios, donde se integra la teoría con la práctica, otras, desde la escuela abierta, la cual posibilita permear y resignificar pedagógicamente los lugares, tiempos y procesos de la educación y la escuela, vinculándolos con el mundo de la vida, la cultura y los territorios.

1.2.3. A nivel local

En este punto, se halló un único trabajo de investigación, realizado por Corcho y Márquez, (2005), el cual, brinda un acercamiento de la forma en que las salidas de campo se manifiestan en tres programas académicos de la Universidad de Córdoba: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Biología e Ingeniería Ambiental, en la cual se logró valorar las salidas desde la articulación en los diferentes PEP; desde la percepción que muestran los docentes y estudiantes con relación a esta estrategia y, desde la observación participante para contrastar aspectos claves con el fin de comprender cómo los dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con la implementación de esta estrategia pedagógica.

Existe una diferencia entre ambos, ya que, para el primer caso, las salidas de campo son vistas como estrategias pedagógicas que posibilitan la formación integral de los estudiantes, en cambio para esta investigación, se abarca desde un concepto más amplio, desde lo curricular y didáctico, dado que, son consideradas como estrategias por excelencia integradoras e interdisciplinarias que posibilitan el aprendizaje significativo y que permite alcanzar la finalidad que se requiere, ya que, está estrechamente asociada con los procesos de construcción de conocimientos.

Se concluye que, en las otras dos universidades, no se hallaron estudios relacionados a las perspectivas didácticas y curriculares de la salida de campo. De otra manera, en ninguno de los tres ámbitos se ha realizado una investigación que abarque las perspectivas didácticas y curriculares de la salida de campo en las LCSCC. Es decir, no se registran estudios iguales al que se está desarrollando, por lo cual, queda el espacio investigativo abierto para desarrollar la investigación aquí propuesta.

De lo encontrado en la revisión bibliográfica realizada de trabajos afines al tema de esta investigación, se plantea la siguiente pregunta:

1.3. Pregunta central

¿Cuáles son las perspectivas curriculares y didácticas de las salidas de campo en las LCSCC que permitan la definición de lineamientos en el proceso de formación del licenciado atendiendo a los requerimientos y necesidades del contexto?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Caracterizar las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en las LCSCC que permita la definición de lineamientos en el proceso de formación del licenciado atendiendo a los requerimientos y necesidades del contexto.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo inmersas en las LCSCC a partir de las entrevistas a docentes, estudiantes y directivos, que conlleven a un conocimiento de la realidad del acto educativo en relación con la formación del nuevo maestro.
- Develar la estructura curricular de las salidas de campo inmersas las LCSCC a partir de la revisión documental, que permitan la re-significación de este campo al interior del plan de formación del Licenciado.
- Diseñar un esquema organizacional curricular y didáctico de las salidas de campo de acuerdo a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional y a las necesidades del nuevo licenciado, que contribuya al mejoramiento de las mismas inmersas en LCSCC.

1.5. Justificación

El presente estudio se enmarca en la caracterización de las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en las LCSCC, que permitan la definición de lineamientos en el proceso de formación del Licenciado, atendiendo a los requerimientos y necesidades del contexto, lo cual conlleva, en primera instancia, a un acercamiento dinámico sobre la problemática planteada y seguidamente, a la fundamentación de la importancia que poseen las salidas de campo en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto para el maestro, como para el estudiante.

En primer lugar, desde el punto de vista teórico, es sustancial estudiar las salidas de campo, debido a que se considera dentro de los procesos educativos, la necesidad de comprender la importancia que tiene esta estrategia, y a partir de esa comprensión, hacer de las salidas una verdadera alternativa que impacte y lleve al cambio aspectos fundamentales con relación a enseñar y aprender. En este sentido, Álvarez, Vásquez y Rodríguez (2016), caracterizan la salida de campo como la oportunidad de explorar, descubrir y redescubrir una realidad cercana o lejana para el alumnado, tratándose de un proceso donde el nombre de las cosas juega un papel esencial para poder observarlas, describirlas y explicarlas in situ, convirtiéndolas en objeto de investigación.

Ahora bien, la situación actual dentro de la cotidianidad de la práctica educativa, invita a reflexionar sobre los mecanismos para generar el aprendizaje significativo en los diferentes escenarios educativos, puesto que la educación, al igual que gran parte de las ciencias sociales y humanas, ha sido históricamente estigmatizadas por las demás ciencias; como consecuencia de este hecho, esta se ha ido convirtiendo en una labor mecánica, lineal y

memorística por parte de aquellos que a diario construyen la labor docente, ya que llenan la salida de campo de metodologías que no pasan de lo tradicional, dando como resultado, un proceso de enseñanza y aprendizaje descontextualizado, en el que los estudiantes no sienten interés o motivación, sino, que demuestran apatía, por lo que les es muy difícil encontrar conexión entre los contenidos programáticos y su realidad operante.

Por lo que, el proceso de enseñanza debe estar orientado a través de estrategias que inserten al estudiante en su contexto sociocultural, a través de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), apoyadas en procesos de interacción social. Sólo así podría superarse el aprendizaje memorístico, mecánico, cuantificado, instrumentalizado en torno a lo ya conocido propio del escenario educativo investigado; donde se estudia para aprobar, pues no se parte de la realidad objetiva y experiencial, diálogo, consenso; asociados con la formación de actitudes críticas y de compromiso social derivados del empleo de estrategias de aprendizaje significativo". (Sansevero, Lúquez & Fernández, 2006, p.275)

En efecto, la constante pasividad en la adquisición del conocimiento que induce la desmotivación, podría superarse mediante estrategias didácticas que susciten el protagonismo de los estudiantes y despierten el espíritu investigativo y sentido crítico a la hora de enfrentarse con los problemas de la vida cotidiana. Así, es necesario resaltar la influencia de las salidas de campo en aspectos de índole emocional, conceptual y procedimental, pues posibilita la observación, la indagación y la discusión (Del Toro y Morcillo 2011).

Por otra parte, la relación que se presenta en cuanto a la salida de campo, el plan de estudio y el plan maestro del programa, se da de una manera didáctica, en la que es posible alcanzar la interdisciplinariedad de las distintas áreas, logrando que los estudiantes interioricen nuevos conceptos y diversas formas de aprender y comprender, ya sea mediante

la observación y/o el análisis de diferentes contextos. Por lo que, entre las múltiples estrategias que utilizan los docentes a la hora de enseñar las ciencias sociales están relacionadas las salidas de campo, considerada como una estrategia potencial que genera en el estudiantado la interiorización de conceptos de manera eficaz, a través de la observación directa. Así lo plantea Moreno y Cely, (2013), "la salida de campo busca la consolidación de logros conceptuales, actitudinales y procedimentales, que contribuyen en la formación del docente y en el diálogo con los conocimientos propios de las ciencias sociales" (p.75). Es decir, podría considerarse una de las estrategias para generar pensamiento y acción en los ámbitos educativos, debido a que se rompen los paradigmas clásicos a partir de los nuevos conocimientos, el intercambio de ideas y las experiencias significativas desde el entorno o fenómeno estudiado.

Por tanto, este trabajo además de ser un referente teórico a nivel local, tendrá un efecto importante para la implementación de las salidas de campo, enmarcadas hacia el logro de los principios relacionados a la secuencialidad en el plan de estudio, a los niveles profundización, a la articulación con los lineamientos curriculares, a la progresividad en el desarrollo de las competencias y a la contextualización de las necesidades del estudiante. Todos ellos, con el fin de contribuir al desarrollo de salidas de campo integrales, interdisciplinarias y formativas, donde el docente pueda desplegar el proceso de enseñanza de manera dinámica y distinta.

En segundo lugar, desde el punto de vista práctico, se espera impactar en el currículo y en los planes de estudio, teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza y de aprendizaje incluyen espacios dentro y fuera del contexto de las universidades, permiten a los estudiantes y a los maestros en un intercambio de experiencias que contribuyen a que éstos se apropien de distintas formas para concebir la realidad de cualquier fenómeno de interés.

En suma, se espera que este proyecto sirva de referente para nuevas investigaciones que siente las bases para resignificar las prácticas educativas desde la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto que, el maestro que se está formando en la universidad es el mismo que formará en las escuelas, lo que conlleva a un impacto en los planes de estudios de las instituciones educativas, a partir de nuevos significados a la luz de los lineamientos curriculares que plantea el Ministerio de Educación Nacional, los Derechos Básicos de Aprendizaje y los estándares básicos de competencia.

A la vez, se espera que esta investigación genere impacto en la Región Caribe Colombiana, aportando formas dinámicas y distintas de enseñar y aprender, por medio de un diseño completo y adecuado de las salidas de campo, configuradas desde las perspectivas didácticas y curriculares, donde el estudiante sea el protagonista de acuerdo a las exigencias del contexto y a las necesidades de formación del licenciado en Ciencias Sociales. En otras palabras, se espera que a partir de esta investigación las salidas de campo se planifiquen de forma articulada con el plan maestro del programa, los planes de curso y el currículo.

Al lado de esto, se pretende fortalecer los procesos relacionados con la articulación de las salidas de campo, tales como los de acreditación, autoevaluación y reformas curriculares; y propender por su mejoramiento constante, incentivando a todos los programas de dichas universidades a que periódicamente evalúen cómo están planeando o desarrollando cada salida, para que por medio de estas se respondan a los interrogantes que el entorno brinda.

Con esta visión más amplia, es pertinente diseñar un esquema organizacional curricular y didáctico de las salidas que permita desarrollar nuevas posibilidades, que libere las

potencialidades de los estudiantes y que ayude a mejorar la aplicación y la metodología que orientan a dichas salidas a nivel local, regional y nacional.

Por lo tanto, contribuirá a la utilización de estrategias o metodologías didácticas como las salidas de campo, prácticas de campo, trabajo de campo, salidas pedagógicas y concepciones a fines, como guía para posibilitar la comprensión del entorno, dado que permitirá a que los estudiantes cuestionen su realidad, lo cual es uno de los fines propuestos para el área de Ciencias Sociales en los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación, cuando plantean como objetivos fundamentales ayudar a los estudiantes a que adopten posturas personales frente a la realidad que les circunda, que comprendan la realidad nacional (pasado – presente) para transformar la sociedad en la que se desarrollan, utilicen los conocimientos adquiridos en el área para comprender críticamente su entorno social y sean capaces de actuar frente a este.

Desde el punto de vista metodológico, es importante destacar que, a partir de este trabajo, se logrará una reflexión sobre el papel de los estudiantes desde su formación académica y desde su participación en las construcciones culturales y sociales de su entorno escolar y de los diferentes espacios donde se desenvuelven.

A partir de lo revisado, se espera generar un nuevo concepto de las salidas de campo y una nueva forma de desarrollarlas, que, tribute al rediseño curricular, a las estrategias docentes y a optimizar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se pretende la confrontación de la teoría con la práctica, a través de la verificación de conceptos y la construcción de los mismos; de ahí que se requiera además un verdadero trabajo interdisciplinario de las salidas de campo

en la enseñanza de las ciencias sociales integrado desde el Plan maestro del programa, el currículo, los planes de curso y la labor docente en las salidas de campo.

Así pues, el papel del maestro ha de adoptar medidas curriculares que despierten su motivación, teniendo en cuenta el análisis del entorno socio-cultural desde un diálogo interdisciplinario para el mejoramiento de los currículos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo así a una innovación en la concepción de la educación y a propiciar la interrelación entre diferentes sistemas epistemológicos. En este sentido, Moreno, Rodríguez y Sánchez, (2011), sostienen que el ejercicio educativo debe adaptarse y modificarse para dar respuesta y solución a los nuevos requerimientos y exigencias que día a día minan el medio de condiciones que cada vez se alejan más de ser explicados en términos de universalidad, uniformidad y homogeneidad. De igual importancia, afirman que, la salida de campo, se presenta entonces como la instancia donde se recupera el "mundo de la vida" y se posibilita el diálogo con las ontologías regionales, colocando como centro del proceso educativo la acción intersubjetiva en contra de la imposición de saberes hegemónicos.

Por último, desde la línea didáctica de la Maestría en Ciencias Sociales, pensada en ofrecer una formación sólida en los saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares en el ámbito de las Ciencias Sociales, que permitan el desarrollo de las habilidades docentes para responder a las necesidades formativas y de aprendizaje de los estudiantes, se espera que este estudio contribuya a las prácticas educativas cotidianas y al mejoramiento de la calidad de la educación en la Región Caribe Colombiana, donde se pueda transfigurar la enseñanza de las ciencias sociales desde cualquier escenario educativo, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas cambiantes de la pedagogía, la didáctica y las nuevas metodologías, en concordancia con las necesidades de investigación, transformaciones sociales y económicas del mundo actual.

2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

En este capítulo, se aborda en primer lugar las categorías de análisis obtenidas en los antecedentes del estudio. En segundo lugar, se describen los enfoques teóricos que sustentan la investigación, abarcando tres categorías macro fundamentales para esta investigación.

2.1. Tendencias predominantes de las investigaciones sobre salidas de campo.

En este apartado, es preciso relacionar en primer lugar las tendencias predominantes de los aspectos más importantes de las salidas de campo relacionados a la frecuencia de países, niveles educativos, disciplinas científicas y metodología empleada en los estudios hallados sobre salidas de campo a nivel nacional e internacional. Ver tabla 1.

Tabla 1.

Tendencias predominantes de las investigaciones halladas sobre salidas de campo

CATEGORÍAS	PREDOMINANCIA
País	España, Colombia, Argentina Y México
Nivel Educativo	Educación superior y básica Secundaria
Disciplinas	Geografía, Ciencias Sociales y Geología
Metodología	Cualitativa y Mixta

De acuerdo a la tabla anterior, relacionada a las tendencias predominantes de los antecedentes de la investigación, se observa que, en la primera categoría el país con más estudios sobre salidas de campo en el ámbito general de las Ciencias Sociales es España, seguidamente, Colombia y, por último, Argentina y México.

Respecto al nivel educativo en los que se realizan estos estudios, prima la educación superior, seguidamente la educación básica secundaria y, finalmente, la básica primaria.

En cuanto a las disciplinas académicas, sobresalen los estudios realizados en el ámbito geográfico, luego las ciencias sociales y, por último, la geología.

Finalmente, en lo que concierne a la metodología utilizada en estos estudios, sobresale la metodología cualitativa y en algunos, la mixta, dejando de lado, la metodología cuantitativa.

2.1.1. Las salidas de campo

Existe una gran variedad de términos que se pueden relacionar con las salidas de campo; entre las cuales se destacan: práctica de campo, excursión, trabajo de campo, salidas pedagógicas, visita guiada, observación etnográfica y campamento educativo; puesto que cada una de estas hace referencia a experiencias extracurriculares que contribuyen a despertar el interés del alumno por el aprendizaje y así mismo a construir un conocimiento de manera dinámica. Estas diferencias conceptuales no solo son teóricas, sino que implican diferentes concepciones, metodologías y campos de visión. A continuación, se definirá cada uno de estos conceptos:

La excursión: para Pulgarín, (1998) esta posibilita el conocimiento concreto del medio, el alumno logra acercarse a la realidad circundante. Se apropia en forma directa del medio físico social por la observación de los fenómenos naturales, de las actividades humanas y la interdependencia de los mismos.

La visita guiada: según el Museo de las ciencias príncipe Felipe, Valencia-España (2014) consiste en un recorrido adaptado al nivel educativo de la clase de la mano de un animador científico que le acompañará por las exposiciones.

La observación etnográfica: es un método de investigación que consiste en observar las prácticas de los grupos humanos y se propone ayudar a interpretar el entorno a través de un análisis para contrastar lo que la gente dice y lo que hace. “La etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad”. (Duarte y León, 2012).

El campamento educativo: breve experiencia de vida en relación o contacto vital con la naturaleza, realizada por una comunidad infantil o juvenil y organizada y dirigida por educadores, para ayudar al perfeccionamiento integral de los componentes de esa comunidad. (Díaz, 2013).

Trabajo de campo: para Monistrol (2007), experiencia constitutiva de la antropología, porque distingue a la disciplina, cualifica a sus investigadores y crea el cuerpo primario de sus datos empíricos”. Considerado más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, “es una situación metodológica y también en sí un proceso.

Las salidas de campo: desde la perspectiva de Delgado (1999), se conciben como aquella estrategia pedagógica que favorece la enseñanza problematizada por parte del docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Godoy y Sánchez (2007), las consideran como una herramienta que ayuda a los alumnos a descubrir información impresa no sólo en libros, sino, "en un escenario natural". Por ese

motivo, los alumnos son capaces de impregnar de significado el aprendizaje de unos determinados contenidos, reforzando así la comprensión del mismo y la durabilidad del conocimiento.

Por otro lado, dentro de la concepción de salidas de campo para el desarrollo cognitivo del estudiante, Pulgarín (1998) afirma que estas promueven competencias y habilidades, genera la espacialidad de los estudiantes, la interdisciplinariedad e incentiva los procesos de establecer relaciones en la investigación, donde se puede confrontar lo que se encuentra en el territorio físico y lo que se piensa, se siente y se escribe.

De acuerdo a lo anterior, es preciso resaltar la modalidad más importante para esta investigación: las salidas de campo. Corcho y Márquez, (2015), afirman que ellas complementan diversos contenidos de determinado saber y desarrollan habilidades en el estudiante para la formación académica y personal. Pero antes de ofrecer cualquier beneficio al saber, las salidas, por naturaleza, deben asumir una intencionalidad pedagógica para hacer más eficaz el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, tanto para maestros como para estudiantes, ya que la pedagogía presente en esta actividad potencia la observación, la recolección de información y la interpretación.

Ahora bien, con la salida de campo se logran múltiples conocimientos, ya que los estudiantes logran acercarse a las realidades de la región y/o problemáticas existentes a su alrededor, con lo cual pueden adquirir una postura sobre la complejidad de dichos problemas y comprender los fenómenos sociales del mundo, contribuyendo en estos a la capacidad de resolución de problemas.

Finalmente, teniendo claro las diferencias y similitudes de las estrategias, es vital comprender lo que significan las salidas de campo y la importancia de las estrategias pedagógicas en esta actividad. La socialización de los anteriores conceptos permite establecer la similitud que tienen todas, y es que su objeto de estudio se encuentra en el campo o en un determinado entorno; pero factores como la duración, espacios, objetivos, que pueden ser de un contexto no educativo, el nivel escolar y las generalidades que se encuentran en el entorno, hacen que se diferencien totalmente y en especial, con las salidas de campo.

2.1.2. Tipos de salidas de campo

Al planificar una salida de campo debe incluirse la realización de un antes, durante y después. También es preciso definir el objetivo central y tener en cuenta los aspectos organizativos en cuanto al papel que debe desempeñar el docente y el estudiante, con el fin de lograr lo planeado para dicho trabajo en el campo. En este sentido, las salidas de campo para el proceso educativo han sido catalogadas en función de su metodología por Brusi (1992), como salidas dirigidas, semi-dirigidas y no dirigidas o autónomas; y, por Pedrinaci (1994), como salidas tradicionales, Resolución de problemas, salida por descubrimiento autónomo y observación participante. A continuación, se describe cada una de ellas:

2.1.2.1. Tipos de salida de campo según Brusi (1992)

2.1.2.2. *Las salidas dirigidas*

El profesor asume la dirección total de la actividad, es él quien diseña el itinerario a seguir (objetivos a lograr, número de paradas, actividades a seguir, indica dónde y qué hay que observar, entre otros.) El profesor pasa a ser un conferencista, por lo que realiza una exposición oral de sus conocimientos “llevando el aula al campo”. Su discurso es

esencialmente descriptivo apoyándose en recursos gráficos. El papel del estudiante es el de espectador y sólo se le da oportunidad de tomar notas y realizar dibujos interpretativos, en muchos casos la recolección de muestras termina siendo improductiva debido al desconocimiento de las técnicas para dichas tareas.

2.1.2.3. Las salidas semi-dirigidas

Los estudiantes siguen un recorrido preestablecido por el profesor o por un guión de visitas o trabajo. En esta metodología a pesar de que el profesor adquiere un papel relevante en la conducción del trabajo, este le da oportunidad al alumno de protagonizar el proceso de investigación.

2.1.2.4. *Las salidas no dirigidas*

También llamadas autodirigidas, en las que Brusi (1992), sostiene: el estudiante es autónomo a la hora de la investigación (son ellos mismos quienes seleccionan el área a estudiar, planifican los objetivos, buscan el material, diseñan el itinerario, etc.). El trabajo puede ser realizado individualmente o en grupos pequeños y el rol del profesor es meramente tutorial. A pesar de que la actuación del profesor se ve minimizada, en ningún momento se debe descartar la importancia que su participación tiene pues el éxito de las actividades de los estudiantes dependerá de una buena asesoría.

2.1.3. Tipos de salida según Pedrinaci (1994):

2.1.2.1. Salida tradicional

Similar a “dar conferencias en el campo”, también denominada como la del “profesor cicerone”. En este caso, el profesor elige un itinerario e indica a los estudiantes qué es lo que hay en cada lugar y cómo debe interpretarse. El profesor es el que ofrece las respuestas a preguntas que los alumnos aún no han llegado a plantearse, su única preocupación consistirá en hacer una transmisión ordenada del conocimiento, en el cual, el papel del alumno es escuchar y tomar notas (un modelo de transmisión-recepción).

2.1.2.2. *Resolución de problemas*

El profesor decide los problemas iniciales que planteará, elige el contexto y la introducción; a partir de aquí, son los estudiantes los que deciden qué datos recoger, dónde hacerlo, que se puede inferir y qué certezas o dudas surgen. El papel del alumno en este caso es más activo y autónomo, es él el que analiza el problema planteado, debe reflexionar utilizando los conocimientos aprendidos, comprobar sus limitaciones, pedir ayuda o, en su caso, información, y formular conclusiones o nuevos problemas.

2.1.2.3. *Salida por descubrimiento autónomo*

Salidas o no dirigidas: Son aquellas que “dejan a su suerte a los estudiantes”. Es decir, se utiliza un proceso de aprendizaje inductivo y autónomo. No han sido, ni son muy utilizadas en la actualidad y consta de muy pocos defensores.

2.1.2.4. *Observación dirigida por el profesor*

Salida dirigida y cerrada en la que el estudiante debe seguir una guía de observación, proporcionada por el profesor, que le indica en cada sitio lo que debe observar, medir, coger o dibujar. Es el tipo de salida que más se ha utilizado en los últimos tiempos. Intenta darle un papel más activo al estudiante, quedando el papel del profesor como guía, resolviendo las posibles preguntas que se vayan planteando los alumnos. El discurso del profesor es sustituido por el guión dado al comienzo de la salida. Este tipo de salida de campo se encuentra a mitad camino entre los anteriores.

De acuerdo a los tipos de salidas descritos anteriormente, esta investigación se apropia de la salida de campo semi-dirigida propuesta por Brusi en 1992, asimismo, la salida de campo por resolución de problemas propuesta por pedrinaci en 1994, puesto que, estas le dan un papel activo tanto al docente como al estudiante, donde el estudiante participe y se apropie de múltiples conocimientos para resolver problemáticas en los diferentes contextos donde se desenvuelve y el profesor sirva como guía, resolviendo los posibles interrogantes que vayan planteando los alumnos. Además, son tipos de salidas que ha sido desarrollado crecidamente durante los últimos años, lo que quiere dar a entender que son eficaces para la interiorización, comprensión y materialización de saberes en el estudiantado.

Se concluye de esta manera, que a través del estudio teórico de estas tres categorías se sitúa la problemática que se presenta en los diferentes contextos al realizar las salidas de campo desde las Licenciaturas en Ciencias Sociales a nivel general, lo cual se da desde su planificación hasta su desarrollo, en el que se pudo constatar que, la raíz del problema se enmarca principalmente en que las salidas de campo no están concebidas desde los ámbitos curriculares y didácticos, sino que, solo se conoce una salida de campo tradicional que no tiene en cuenta las perspectivas didáctica para el desarrollo de las mismas.

2.1.4. Proceso formativo

El aprendizaje significativo es el eje central del proceso formativo, puesto que, se orienta al desarrollo de habilidades y destrezas que profundizan la forma de ver el mundo y de posicionarse frente a él, desde la formación profesional.

En tal sentido, la información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva del estudiante, generando procesos de pensamiento rigurosos y profundos, una mayor organización de ideas y un nuevo conocimiento en forma sustantiva, favoreciendo desempeños de alta calidad.

Actualmente, el proceso formativo no se basa únicamente en lo que hace el docente, sino en lo que realiza el estudiante. El docente diseña la situación de aprendizaje, apoya y retroalimenta las realizaciones de los estudiantes, pero son éstos los responsables de su propio aprendizaje.

En tal sentido, un proceso formativo exitoso, resulta de la interacción de diferentes elementos: docente-estudiante-recursos-entorno. Asimismo, se debe seguir una secuencia a partir del reconocimiento de las necesidades, seguidamente, establecer unos objetivos, luego, seleccionar los contenidos, elaborar las actividades y posteriormente, planificar la evaluación.

Los procesos formativos “pasan de ser generalmente centrados en el profesor a tener que centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas,

complejas, focalizadas en el desarrollo de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles" (Fernández, 2006). Esta perspectiva, propone un cambio radical desde la educación tradicional, la cual se basa en la simple transmisión de conocimientos impartida por el docente (mientras los estudiantes permanecen relativamente pasivos), hacia una enseñanza cuyo foco está en el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y que reconoce a éstos como los protagonistas de este proceso.

El verdadero proceso de formación consiste en conducir al sujeto de formación a una transformación de los enfoques y saberes previos, para lograr una formación integral en el individuo. La Formación Integral, entonces, sirve para orientar procesos que busquen fundamentalmente la realización plena del individuo. Además, favorece el mejoramiento de la calidad de vida desde el entorno socio-cultural.

En este sentido, ACODESI (2005), sostiene que la formación integral es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano, a fin de lograr su realización plena en la sociedad. (p.13).

En efecto, la formación debe ser permanente tanto en el profesorado, como en el estudiantado; en esta se debe utilizar la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza, dado que, este es uno de los principales factores para definir la calidad de un sistema educativo.

2.1.5. Contexto caribe colombiano

De acuerdo al observatorio del caribe colombiano y DNP, la Región Caribe está ubicada en la parte norte de Colombia, limita al norte con el Mar Caribe, al sur con el sistema andino alto, al oriente con la Sierra Nevada de Santa Marta, La Guajira y la Cordillera Oriental y al oeste con la Cordillera Occidental.

La región tiene una extensión de 132.288 km2 que corresponden a 11,6% de la superficie total del país, repartidos en un área continental de 132.218 km2 y otra insular de 70 km2. Además, Colombia posee un área de 536.574 km2 en el Mar Caribe, que le da el nombre a la región.

El área continental de la región se localiza entre los 12º 60’ y 7º 80’ de latitud norte y los 75º y 71º de longitud al oeste de Greenwich y la conforman siete departamentos (La Guajira, Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Magdalena y Sucre). La segunda parte que conforma la Región Caribe es el área insular, que se localiza entre los 80º 17’ y 81º 26’ de longitud oeste y los 13º 17’ y 13º 32’ de latitud norte, y a la cual pertenecen las islas de San Andrés y Providencia, Santa Catalina y los cayos y bajos coralinos.

Los ocho departamentos de la región comparten elementos de cercanía y semejanza geográfica, origen y composición étnica, historia, cultura y lenguaje y en ellos se destacan las siguientes subregiones:

- La Península de La Guajira: una de las más exóticas subregiones del Caribe colombiano, considerada como la parte más seca de la región.

- La Sierra Nevada de Santa Marta: se extiende desde la planicie caribeña, a nivel del mar, hasta una altura de 5.775 metros en los picos Bolívar y Colón.

- La Depresión del Bajo Magdalena: comprende la llanura fluvio-deltaica del Río Magdalena en los departamentos del Atlántico, Bolívar y Magdalena, aproximadamente desde la población de Pinto, cerca de la confluencia del brazo de Mompox y el brazo de Loba hasta la desembocadura del Río Magdalena.

- La Depresión Momposina: se encuentra conformada por parte del territorio de los departamentos de Sucre, Córdoba, Magdalena y Bolívar. Se constituye en la mayor cuenca de sedimentación de los ríos Magdalena, Cauca y San Jorge.

- La Planicie del Caribe: comprende la franja litoral a partir del delta del Río Magdalena hasta los límites con las serranías de Abibe, San Jerónimo y Ayapel. Ocupa parte de los departamentos del Cesar, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Sucre y Córdoba.

- Finalmente, la zona insular de San Andrés y Providencia: posee formas orográficas insulares de colinas, relieves volcánicos, barreras coralinas, costas bajas con playas arenosas y acantilados rocosos.

2.1.6. Plan de estudios

"El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum" (Casarini, 1999. p.8).

En los planes de estudio subyacen las mismas concepciones que sustentan las respectivas propuestas curriculares, así como la concepción del profesional que se desean formar y su papel de la sociedad. En tal sentido, es una construcción social y cultural, donde se pueden inferir las concepciones de aprendizajes, conocimientos, saberes, etc., a partir de los objetivos de aprendizaje, de la organización, secuencia y continuidad de las asignaturas o áreas.

Para Glazman e Ibarrola, (1978), "El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes" (p.3).

En efecto, el plan de estudios se debe fundamentar bajo un enfoque holístico, donde priorice la enseñanza y el aprendizaje del individuo, donde, además, el ser humano logre una sólida formación académica, a la par de una excelente preparación personal que le permita, desenvolverse en la sociedad actual, cambiante en los diversos ámbitos sociales, culturales y económicos.

De acuerdo a lo que establece el Ministerio de Educación Nacional, el plan de estudio debe llevar los siguientes componentes:

1. La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.

2. La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades.

3. Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el proyecto educativo institucional-PEI- en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y los procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos.

4. El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje.

5. La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente soporte la acción pedagógica.

6. Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.

En definitiva, el plan de estudios, es la representación gráfica, en donde se visualiza en forma integral la organización y distribución de las áreas, permitiendo establecer relaciones y enlaces entre las mismas, reflejando los criterios de continuidad, secuencia e integración de los contenidos y donde el profesional obtenga una formación congruente con el modelo de desarrollo socio cultural, económico, político y laboral.

2.2. Enfoques teóricos

El presente capitulo abarca tres categorías que son fundamentales para sustentar teóricamente la investigación titulada: “Perspectivas curriculares y didácticas de las salidas de campo en las LCSCC”, ellas son: perspectivas curriculares y didácticas para la formación del maestro en Ciencias Sociales; enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación del maestro y las salidas de campo como escenario de formación del maestro en Ciencias Sociales.

2.2.4. Perspectivas curriculares y didácticas para la formación del maestro en Ciencias Sociales

Para abordar las teorías correspondientes a las perspectivas curriculares y didácticas para la formación del nuevo maestro del campo de las Ciencias Sociales, es necesario describir en qué consiste cada una de las perspectivas. En tal sentido, es preciso aclarar que, la perspectiva curricular corresponde a una postura epistemológica y conceptual acerca de cómo entender las ciencias sociales, su configuración y su aplicación. La perspectiva didáctica, en cambio, no solo se enfoca en el saber, sino, en el saber hacer, es decir, en las formas de enseñanzas aplicadas, para que pueda haber un aprendizaje enriquecido y significativo en el estudiante.

2.2.4.1. Perspectiva curricular

Para abordar esta perspectiva, es necesario definir en primer lugar, el concepto de currículo. En este sentido, se hallaron numerosas definiciones por autores reconocidos en el ámbito educativo.

El currículo es una propuesta educativa que abarca al proceso educativo en su conjunto, desde los conocimientos que se seleccionan, las habilidades y valores que se desean promover, hasta aquellos mensajes implícitos que se transmiten en la escuela, producto de las interacciones entre los distintos sujetos. En otras palabras, el currículo se construye en un contexto determinado, es decir en un momento y espacio determinado, en el cual se expresan los objetivos, la ideología y los conceptos pedagógicos de los individuos abarcados.

El currículo es considerado como una guía para llevar a cabo el proceso educativo y lograr el aprendizaje de manera eficaz y significativa. Coll, (1991) lo plantea como un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica y una ayuda para el docente, el cual debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a llevarse a cabo un proyecto formativo. Esta guía se plasma en un diseño curricular, el cual representa el pensar antes de actuar, es decir, que define intenciones para guiar esa acción, organizar los componentes, fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla.

En efecto, la máxima pretensión de un currículo escolar es ser un instrumento de planeación educativa enfocado a proponer contenidos y situaciones de aprendizaje, que preparen para alcanzar mejores condiciones de vida. Esa búsqueda requiere de valores, conocimientos, actitudes, habilidades, disposición y capacidades que preparen al ser humano para vivir armónicamente con los demás.

La ley 115 de 1994, señala que el currículo es: “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el

proyecto educativo institucional"; partiendo de esta idea, el currículo es imaginado como el instrumento que contiene la estructura de los contenidos y las prácticas pedagógicas, de campo y laborales, que se implementan en los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir, es una selección de contenidos que se van a enseñar y aprender. Por lo que el currículo es considerado como el principal objeto de reflexión a nivel escolar, porque es a través de él que la institución desarrolla un plan educacional y cultural basado en su contexto social.

El currículo como experiencia inicia con la concepción pedagógica de Dewey, esta se materializa en las primeras definiciones de currículo presentadas por Franklin Bobbit (1918), como "aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta" y por Hollis L. Caswell y Doak Campell (1935 y 1950, p.69) que dicen, currículo son "todas las experiencias del alumno bajo la orientación del profesor" o "todo lo que acontece en la vida de su niño, de su país y de sus profesores, es el ambiente en acción". En este sentido, El currículo "más que concebirse como lo que puede ser aprendido, supone un conjunto de experiencias mediante las cuales los que aprenden construyen una concepción del mundo más cercana a la concepción de los científicos" (Driver, 1988, p.109)

Ahora bien, en lo que concierne a la articulación con el currículo, Caldeiro (2004), sostiene que las salidas de campo deben cumplir con una organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje, donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. Es decir, cada salida de campo deber ser minuciosamente diseñada y plasmada en el currículo, pues esto permitirá el desarrollo del conocimiento desde la realidad y del mismo modo los problemas que en ella

surgen; de manera que este diseño debe ser flexible pues a medida que se interactúa con los fenómenos reales, se ajustan dichas actividades.

Vistas las anteriores tendencias sobre el currículo podemos decir que éstas se convierten en teorías, es decir, en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y que pasan a ser formas, según Sacristán, de abordar los problemas prácticos de la educación.

Sacristán (1991) establece cuatro orientaciones básicas para la configuración de los modelos teóricos: el currículo como suma de exigencias académicas, como base de experiencias, como tecnología y eficiencia, como configuración de la práctica.

Para Kemmis (1993) "el problema central de la teoría curricular es ofrecer la forma de comprender un doble problema; por un lado, la relación entre la teoría y la práctica, y por otro, entre la sociedad y la educación". La integración de la teoría con la práctica lleva implícita una función sustancial, es decir, que los lineamientos para el diseño curricular marcan *"un proceso de conocimiento y la integración de la teoría con la práctica"*, de esta manera, la interrelación motiva al estudiante y al docente a encontrar la aplicación productiva de los contenidos temáticos mediante la enseñanza experimental, que lleva al alumno a la apropiación del conocimiento y a la comprensión del fenómeno en estudio.

En un sentido más amplio, el currículo constituye un marco social, político, académico y epistemológico que guía y determina la formación del profesional en el plan de estudios. No obstante, los métodos de enseñanza que manejan muchos docentes hoy en día en el proceso educativo son de carácter tradicionalistas, no preparan a los estudiantes para resolver problemas de la práctica cotidiana y, por ende, no conllevan a la formación de las competencias fundamentales que son necesarias para desenvolverse en la sociedad. Por lo cual, es necesario

un aprendizaje significativo, problémico y desarrollador, un aprendizaje vivencial e integrador, que tenga como prioridad la vida de los estudiantes, para modelar en el aula de clases los problemas que existen en la sociedad y simular los procesos que rodean su conducta cotidiana, asumiendo una terminología científica, contextualizada y adaptada a las condiciones de la práctica educativa.

De acuerdo a la perspectiva anterior, el éxito de un currículo se logra a través del diseño de actividades con base en una reflexión práctica y crítica de la realidad, donde se conciba el currículo desde el desarrollo humano y desde la transformación social, teniendo en cuenta las competencias que se deben potenciar desde el proceso educativo, ya que, son el medio para integrar los conocimientos teóricos y prácticos, con el fin de fortalecer en el estudiante el desarrollo de sus capacidades, habilidades y valores.

Para Villarini (1996), el desarrollo curricular de una institución educativa se inserta e interactúa con la sociedad, en el sentido más amplio de las relaciones sociales y de la cultura y sus aspectos, por lo que es necesario asumir la interacción entre estos, con el propósito de que el currículo resulte pertinente, eficaz y efectivo, y se constituya en un instrumento de desarrollo humano, tanto en el nivel social como en el personal.

Además, admite su complementariedad, tomando en cuenta que la formación profesional se visiona desde la integración de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que la persona requiere para el disfrute de la vida en todos los ámbitos: personal, familiar, laboral y comunitario.

En consecuencia, las instituciones educativas deben empezar por ser más dinámicas, flexibles y participativas, pensando en las necesidades de cada estudiante respecto al aprendizaje basado en resolver problemas de su vida, aprender a pensar, sentir y actuar de una manera independiente y con originalidad, lo cual se logra a través de un desarrollo curricular pertinente y significativo, tanto para el estudiante, como para el docente.

Si bien es cierto que existen muchos recursos didácticos metodológicos para abordar las temáticas educativas, el trabajo de campo debe verse como uno de ellos y de hecho uno de gran importancia, pues le permite al educando la observación directa del entorno para conocer una realidad, esta experiencia enriquecedora hace del alumno una persona con habilidades para confrontar la teoría con la realidad que lo circunda y del mismo modo ser crítico ante ella.

2.2.4.2. Perspectiva didáctica

Desde la perspectiva global de la educación, el alumno se presenta como el sujeto y no como el objeto de la educación, es quien construye su propio aprendizaje, a través de la orientación escolar, de la acción mediadora del docente y de sus referencias para la interpretación del mundo. De esta manera, comprende su realidad contextualizada, a partir de la profundización de los conocimientos por áreas de aprendizaje y por la integración y globalización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, reforzando su identificación con el patrimonio local, regional y nacional.

Lo anteriormente expuesto lleva a percibir, cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen que estar fuertemente comprometidos con el contexto y el medio ambiente en el que se

realizan las acciones cotidianas de los alumnos y de la comunidad con los parámetros socioculturales correspondientes. Esto amerita la revalorización de su relación con el aprendizaje y el conocimiento, a partir de situaciones reales y su problematización, a objeto de lograr que los aprendizajes tengan sentido para los alumnos; al otorgarle significado educativo a todas las situaciones, eventos y sucesos socioculturales.

La Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser definida como "la disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado" (Martín, 1988). Y en palabras de Pagés (1993), "la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene un conocimiento específico propio que emana de una práctica: la de enseñar a enseñar al profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, y se caracteriza por la existencia de: un cuerpo teórico: los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales constituido por teorías, modelos, principios y conceptos; una investigación propia: aunque escasa, en torno a los problemas de la enseñanza de lo social; una producción literaria variada y, una comunidad de personas que reivindican la pertenencia a esta área de conocimiento y a este campo científico y profesional".

De forma más específica, es pertinente destacar que, la Didáctica de las Ciencias Sociales sigue siendo una ciencia joven y además en construcción que, al igual que otras áreas y disciplinas que intervienen en la formación del profesorado, tiene que afrontar el difícil reto de definir y legitimar una base sustantiva de conocimientos que le son propios. Pagés, (1994), afirma:

La Didáctica de las Ciencias Sociales para contribuir a la formación de los maestros, necesita proseguir en la tarea de "...delimitar su ámbito de actuación, definir sus objetivos, establecer sus métodos y, en definitiva, elaborar el saber teórico y práctico sin el cual no se puede hacer un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica" (p.9)

En este orden de ideas, Pages y Santisteban, (2011), afirman: "la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, de otras disciplinas sociales y de la educación para la ciudadanía en todas las etapas educativas y en la educación no formal. La didáctica como campo de conocimiento focaliza su acción en la formación del profesorado que ha de enseñar en los centros educativos, para lograr aprendizajes relevantes". Es decir, la didáctica de las ciencias sociales deja de ser una metodología o ese catálogo de recetas sobre el cómo enseñar y pasa a convertirse en un campo de referencia para la comprensión, el análisis y la investigación de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las disciplinas sociales y para una formación integral de su profesorado.

En definitiva, la Didáctica de las Ciencias Sociales constituye un área de conocimiento emergente que forma parte de la Didáctica y que se incluye en el campo más amplio de las Ciencias de la Educación. Su ámbito de estudio está constituido por el conjunto de sistemas de enseñanza-aprendizaje institucionalizados, en la medida en que manejan información relacionada con los problemas sociales. Esto quiere decir, que los temas relevantes para la Didáctica lo son también para la Didáctica de las Ciencias Sociales, y viceversa, pero lo son, en el primero de los casos, desde una perspectiva mucho más concreta, la de facilitar que los

alumnos describan, comprendan y conceptualicen los sistemas sociales y sus relaciones con el medio natural, y que desarrollen determinadas capacidades, actitudes y comportamiento.

Se concluye así, que las perspectivas didácticas y curriculares son esenciales para el desarrollo, comprensión y construcción de conocimientos. No obstante, se percibe que en las escuelas no se integran los saberes desde los ámbitos curricular y didáctico, reflejando una perspectiva desarticulada que conlleva a que el conocimiento no se genere de manera significativa.

2.2.5. Enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación del maestro

Esta categoría estudia los fundamentos teóricos que sustentan la disciplina teniendo en cuenta que va destinada a la formación de maestros en ciencias sociales. En este sentido, se hace un análisis sobre lo que significan las Ciencias Sociales, los teóricos que la fundamentan y como entender la enseñanza que implica esta ciencia.

John Dewey (1886), reconocido por sus contribuciones a la educación; siendo uno de los iniciadores de la corriente educativa la escuela nueva, comprendía la educación y al educador de una manera distinta a la escuela tradicional, consideraba la libertad, la experiencia y el interés como motores fundamentales para lograr una educación activa, científica y democrática. En consecuencia, la enseñanza de toda disciplina debe conllevar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, susceptibles de ser redefinidos y transformados constantemente según los niveles de enseñanza.

Para este autor, la educación es un proceso permanente que se sirve de la observación, la experimentación y de razonamiento reflexivo para mejorar la calidad de vida del individuo y la sociedad. Si las problemáticas surgen de las actividades reales de la vida, serán muchas y diversas, porque así es la vida. El hecho de convivir amplía las experiencias, enriquece la imaginación y educa pues permite el contacto con lo que lo rodea en ello explora la fragilidad del entorno y los fenómenos sociales que acontecen, de ese modo se toma conciencia de los mismos y casi que se obliga al educando a ir más allá de lo que se ve.

En relación con lo anterior, uno de los propósitos esenciales de las Ciencias Sociales, consiste en ayudar a los alumnos a tomar las decisiones más racionales que les sea posible con respecto a aquellas cuestiones cívicas y sociales que se tomen en consideración. Para eso, los programas de formación en Ciencias Sociales deberán desarrollar en los estudiantes la comprensión de datos, conceptos, generalizaciones y metodología de investigación correspondientes a los diferentes campos de las Ciencias Sociales.

En definitiva, esta pedagogía se opone esencialmente a la tradicional, la cual, caracteriza por una receptividad pasiva, centrando su punto de apoyo en el maestro, en el manual, o en cualquier otro punto; excepto en el estudiante, por lo que, el enfoque de la nueva escuela se centra en el estudiante y sus intereses; en adoptar decisiones racionales con respecto a las vidas personales de los mismos, desde sus experiencias esenciales tanto a nivel individual como social.

En opinión de Benejam (1993), “Ciencias Sociales son todas las que estudian las actividades del ser humano en sociedad tanto en el pasado como en el presente, y las

relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o desarrollan en la actualidad".

Desde esta consideración, las Ciencias Sociales se presentan como un conjunto de disciplinas que comparten, a nivel genérico, un mismo objeto de estudio y una metodología de análisis semejante, pero que se diferencian, a nivel específico, por el marco teórico y conceptual característico de cada una, de donde cabe concluir que el área de Ciencias Sociales adolece de una fundamentación epistemológica global (Asklepios Cronos, 1991).

En términos generales, se asume que las Ciencias Sociales son todas aquellas que desde diversos puntos de vista estudian los fenómenos derivados de la acción del hombre como ser social y en su relación con el medio donde vive. Sin embargo, no existe en la actualidad un criterio unánime de lo que se considera como Ciencias Sociales.

En lo que se refiere a los aspectos didácticos, el hecho de que las Ciencias Sociales constituyan un conjunto de saberes que carecen de una red conceptual jerarquizada universalmente aceptada, que están sometidos a interpretaciones subjetivas y que se apartan de los métodos científicos habitualmente utilizados por las Ciencias Experimentales, no implica que los conocimientos sociales no puedan ser sistematizados empleando categorías comunes que facilitan el proceso de su enseñanza - aprendizaje, de modo que cada una de las disciplinas sociales debe contribuir a la formación de las personas en su dimensión individual y social, favoreciendo su socialización, la identificación crítica con la comunidad a la que pertenece, la tolerancia y el respeto a las diferencias, y la comprensión de la complejidad de las relaciones sociales (Colectivo Aula Sete, 1993).

Se concluye así, que la enseñanza de las ciencias sociales hoy en día, implica un proceso complejo en el que deben estar integrados aspectos tales como conocimiento, teoría, práctica, método, interdisciplinariedad, didáctica, currículo, competencias, entre otros, para lograr un aprendizaje significativo y enriquecedor en el estudiante. A partir de esto, se puede decir que, para construir conocimiento y orientar la enseñanza al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, el estudiante debe comprender el mundo real a partir de las diversas competencias, particularmente las ciudadanas (cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras), las cuales son establecidas por el MEN (2004) en sus Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

2.2.6. Las salidas de campo como escenario de formación del maestro en Ciencias Sociales a partir de su evolución y diferenciaciones conceptuales

Dentro de la evolución de las salidas de campo, se abordan tres aspectos fundamentales que actualmente han sobresalido en las diferentes escuelas: el primer aspecto concierne a las apuestas de los pedagogos clásicos en relación a las prácticas de campo; el segundo, corresponde a las diferentes modalidades y concepciones de estas prácticas y finalmente, se incluyen aspectos de interdisciplinariedad y tipos de salidas de campo.

2.2.6.1. Apuestas de los pedagogos clásicos en relación a las salidas de campo

Es importante mencionar que el trabajo de campo se convirtió en un elemento esencial una vez que permitió que un estudio fuera reconocido como geográfico. Mediante este, parece que la geografía recupera la tradición de las exploraciones (Godoy y Sánchez, 2007). Más allá de las recurrentes salidas de campo como prácticas inicialmente monopolizadas y

desarrolladas por los geógrafos como técnicas de compresión paisajística, hasta las posibilidades de estas como estrategias de formación, los clásicos de la pedagogía desde siempre las recomendaron y practicaron, por ejemplo, variados autores consideran a Freinet como el precursor de las salidas del aula, con sus clases-paseo para observar el medio natural y la escucha de la naturaleza a través de paseos que transfiguraban el espacio escolar y las hacían más atractivas.

En efecto, se impone el reto de fomentar el interés del educando, tomando en consideración que la enseñanza hay que hacerla más crítica y fundamentada en situaciones reales. El docente debe concienciarse sobre la necesidad de transformar su práctica habitual cotidiana. Y como respuesta la enseñanza de la geografía debe asumir un rol protagónico que contribuya a despertar el interés por el entorno (Santiago, 1998).

De acuerdo a lo anterior, es pertinente resaltar que, la enseñanza además de crítica y motivante, debe ser también significativa no solo para el estudiante, sino para el maestro que va a formar en la escuela, a partir de la capacidad de crear las definiciones, las explicaciones y proyecciones que le permitan al sujeto leer, pensar, transformar y reconstruir dentro del entorno social el fenómeno de interés.

De otra manera, es preciso destacar que, desde la Edad Media, la pedagogía occidental estuvo incorporada a la cultura clásica grecolatina. Aristóteles, Montaigne, San Agustín, entre muchos otros, se ocuparon de la pedagogía partiendo en sus casos de los intereses del educando. Por distintas razones, en el Antiguo Régimen esa sociedad constituida por los monarcas, el clero, la nobleza y el pueblo, no se dieron, ni existieron las condiciones para la creación de un sistema educativo como el de nuestros tiempos, si bien es cierto, existió un

conjunto de Instituciones Educativas de niveles muy desiguales e incomunicados entre sí dada la profunda división en los estamentos de dicha estructura social.

Hacia finales del siglo XIX nacieron los hombres y las mujeres que habrían de revolucionar la pedagogía y, de paso, la educación, los cuales elaboraron teorías sobre el aprendizaje, el niño y la infancia, y cuestionaron de manera efectiva los cimientos de la escuela tradicional. Cabe mencionar entre ellos a Andrés Manjón, quien abrió la Escuela del Ave María en 1890; John Dewey, quien fundó la Escuela Experimental de Chicago en 1896; Rosa Agazzi, quien expuso en 1898 la idea de la Escuela Maternal; Ferrière, quien en 1899 fundó el Bureau International des Ecoles Nouvelles; Lucien Laberthomière, quien en 1901 publicó su Teoría de la Educación; Claparède, quien en 1909 editó la Psicología del Niño y Pedagogía Experimental; María Montessori, quien en 1907 inauguró la primera Casa dei Bambini; Ovide Decroly, quien el mismo año fundó L´Ecole de l´Ermitage y Georg Kerschensteiner, quien puso marcha las Escuelas de Trabajo.

Todos ellos hicieron grandes aportes para la educación y transformaron los métodos para la enseñanza-aprendizaje, donde surgen nuevas estrategias, se añaden elementos nuevos y se le da prioridad al desarrollo integral del educando.

En España, en el marco de los movimientos de renovación pedagógica, la Institución Libre de Enseñanza difundió a través de algunos de sus más distinguidos miembros los ideales de una educación activa en contacto con los fenómenos reales y destacó el valor pedagógico de las salidas de campo. Así Giner de los Ríos, poseía una profunda convicción pedagógica, fundó junto con los profesores Krausistas “La Institución Libre de Enseñanza” la cual es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o

partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.

Ahora bien, cuando en Colombia entra la modernidad pedagógica, llega con la Escuela Nueva o Activa a comienzos de los años treinta del siglo XX, el principio de la Escuela Nueva se basa en lo que se aprende a través de la vida cotidiana despierta mayor interés que las enseñanzas que pueden obtenerse de los libros, ya que al intervenir con fines pedagógicos en la naturaleza, en los acontecimientos diarios de la localidad y las características del ser humano se hace posible desarrollar la imaginación, creatividad, iniciativa y habilidades de los alumnos mediante la búsqueda, la investigación, y el cuestionamiento, todo con respeto al proceso de aprendizaje que experimenta cada persona.

En este orden de ideas, Claparade, (1931), con el concepto de educación funcional, sostenía que la educación debe centrarse en actividades que solventen una necesidad. Así pues, la educación debía preparar para la vida, en la que defendía la educación activa de los niños y apostaba a que el juego permitía el desarrollo de la personalidad, animando a los profesores a que observaran a sus alumnos y a partir de eso empezar a construir las clases.

Finalmente, Decroly (1915), sustenta que el descubrimiento de las necesidades del niño permite conocer sus intereses, los cuales atraerán y mantendrán su atención y así, serán ellos mismos quienes busquen aprender más. En la concepción Decroliana, la observación activa del medio es el método a seguir. La educación para él es el medio para construir el futuro y enseñarle al hombre a vivir en sociedad.

Dicho todo lo anterior, es fundamental resaltar que ha sido notable a lo largo de la historia, los grandes aportes que han dado a esta importante ciencia destacados pensadores, tanto en el ámbito internacional como nacional, tras las grandes exploraciones y descubrimientos de los siglos XV al XVII y la revolución científica, la geografía experimentará profundos cambios. Es a partir de finales del siglo XIX, cuando se logró afirmarse como disciplina científica y cuando se institucionalizó definitivamente en un gran número de universidades europeas.

En el caso de América latina, fue singular la labor desarrollada durante el siglo decimonónico por Humboldt y Codazzi, mientras que, en el siglo XX hicieron lo propio Henry Pittier, Francisco Tamayo, Pablo Vila y Ramón Tovar. Ellos han sido algunos de los instructores más notables en cuanto a los estudios geográficos de Venezuela. En su brillante trayectoria se han valido del trabajo de campo como una herramienta precisa para poder llegar a conclusiones acertadas sobre la caracterización del medio natural, razón por la que han reafirmado en múltiples oportunidades la necesidad obligante de poner en ejecución de manera permanente esta actividad si es que verdaderamente se quiere lograr un buen conocimiento del paisaje.

Por consiguiente, la experiencia de los trabajos de campo remonta a los momentos iniciales de la geografía, pero adquiere particular importancia cuando muchos geógrafos que ejercieron gran influencia en el desarrollo del concepto de región, utilizaron esta estrategia como un recurso para el conocimiento geográfico.

Fueron Paul Vidal de la Blache en Francia; H. J. Fleure en Gran Bretaña; y Carl Sauer en Estados Unidos, algunos de los más aventajados en tal sentido. El trabajo de Vidal (1845 - 1918) sobre las regiones de Francia, identificó una serie de modos de vida, en regiones con

características propias. Vidal de la Blache insistió en el papel de la sociedad para la superación de los obstáculos del medio físico

Así pues, como recurso didáctico de las ciencias sociales, las salidas de campo antes fueron contempladas por una variedad de pedagogos y de escuelas pedagógicas como posibilidades no solo de conocimiento sino de formación humanística y de integración social; han sido desde los inicios de la enseñanza de la geografía estrategias didácticas valiosas, y a pesar del inmenso avance de la ciencia y la tecnología actual, que ha introducido cambios significativos en los métodos de estudio de muchas disciplinas, este tipo de actividades tiene en esta ciencia más vigencia que nunca, por cuanto es la mejor manera de verificar en el terreno lo que teóricamente se expone en las aulas de clase.

En definitiva, las salidas de campo forman parte esencial del aprendizaje significativo del estudiante. Tienen su origen en los principios de la escuela nueva fundamentada en los grandes educadores europeos como Ferriere, Claparade, Francisco Ginés de los Ríos, Dewey, Decroly, etc., ya que sus ideas fueron la base para fortalecer la implementación de estas en las diversas instituciones educativas. Además, sus pensamientos sobre las excursiones están claramente expuestos en la obra una escuela, donde dice: “La mayor satisfacción de una escuela consistirá en tener un gran número de ocasiones para aprender”. Esas ocasiones las presentan, como una actividad esencial y dinámica: la salida de campo; por lo que, toda salida de campo debe estar contextualizada e integrada en el currículo educativo.

2.2.6.2. El carácter interdisciplinar de la salida de campo

Es importante mencionar el carácter interdisciplinar de la salida de campo y sobretodo describir la relación existente entre este y la problemática abordada en esta investigación. Es decir, lo esencial sería que, desde los planes de estudio se adopte este carácter interdisciplinar al momento de planificar dichas salidas, permitiendo en el estudiante la posibilidad de recibir los contenidos desde los distintos ámbitos disciplinares, con el fin de obtener un aprendizaje integral y holístico, y así evitar que el alumno aprehenda los conocimientos de manera habitual o mecánica y se exponga a quedar inmerso en la incomprensión de estos.

En primer lugar, cabe destacar los elementos naturales y geográficos del paisaje, dado que, conforman la base de estudio en una salida de campo. Sin embargo, es importante estudiar otros elementos que están interrelacionados a la hora de realizar una salida de campo. En este sentido, las salidas de campo son idóneas para realizar trabajos multidisciplinares y para trabajar los temas transversales relacionados con los programas de formación en Ciencias Sociales.

La salida de campo permite relacionar todos los ámbitos del territorio. Esta cualidad le da todavía más valor a la estrategia, ya que no solo es posible estudiar el tema primordial que se quiere abordar, sino que se pueden abordar otros aspectos en toda su complejidad. De esta forma el estudiante es capaz de construir un mayor número de relaciones entre su propio pensamiento y la realidad que observa y estudia. Esto último resulta imprescindible para la creación de la imagen del lugar. (Lache, Pizzinato y Ardila, 2011).

Apoyando lo que expresa Pulgarín; Rodríguez y Pérez (2006), consideran que las salidas de campo permiten desarrollar la capacidad de organización espacial de los estudiantes, al

establecer relaciones entre el territorio físico y las funciones sociales que tiene el lugar sobre este.

Por otra parte, Barberá (1992), sostiene que hoy en día la complejidad del conocimiento y su transmisión se sitúa en una tendencia creciente de integración de las diferentes áreas de saber. Así pues, es preciso mencionar que, son pocos los estudiantes que tienen la capacidad de vislumbrar algo que permita integrar los contenidos o el trabajo de las diferentes asignaturas, incluso para algunos docentes.

Artigas (2001), manifiesta que, la salida de campo parece ser la mejor solución a los problemas que genera el abordaje del conocimiento por parte de las distintas ciencias. Esta actitud se impone por diferentes razones, que van desde la proliferación de especialidades, pasando por la cada vez mayor fragmentación de la ciencia, hasta el interés de los propios colectivos educativos en su afán de abrir nuevas perspectivas y horizontes (Agazzi, 2002). Es decir, en un mundo cambiante e inmerso en continuos desarrollos científicos y tecnológicos, donde el nacimiento de nuevas teorías y concepciones se dan de forma acelerada, se da como resultado que se originen nuevas ciencias combinadas y fronterizas, que poco a poco han hecho que el enfoque interdisciplinar se imponga.

Sauwéns (1998), concibe al trabajo de campo como un recurso didáctico metodológico de gran importancia en el hecho educativo: "que enriquece la experiencia personal del alumno y no tiene que considerarse una actividad extraordinaria, sino más bien una parte constitutiva del trabajo normal de clase" (p.9).

De acuerdo con lo que plantea el autor, es preciso destacar lo fundamental que resulta integrar la salida de campo en el currículo, dado que, debe hacer parte del desarrollo de la clase, porque permite al estudiante desenvolverse en el contexto real, contrastar lo teórico con lo práctico y complementar sus conocimientos previos.

Ahora bien, en cuanto a los entornos o contextos, el mismo medio es un recurso educativo más, ya que ofrece una gran cantidad de estímulos y proporciona multitud de recursos inmediatos, donde la interdisciplinariedad se constituye en el medio como una estrategia propicia para hacer y construir ciencia y conocimiento. Se suma a lo anterior, el carácter incentivador y motivante que tiene el acercamiento al medio, a través de visitas, viajes y/o exploraciones. Esta estrategia permite enriquecer la cultura con aportes de todos los conocimientos, por lo cual, parece estar justificado que en todos los niveles educativos y en la práctica se vuelva necesario integrar más de un área de con conocimiento.

Argumentaciones como la anterior posicionan a las salidas de campo como una estrategia donde la interdisciplinariedad hace posible aplicar resultados completamente satisfactorios, ya que la salida misma nace de la convergencia de interaccionar con diferentes disciplinas en un objeto o problema de conocimiento (Santillana, 1983). El mismo entorno ofrece relaciones múltiples y convergentes que se suscitan y obligan a que dichas disciplinas reelaboren sus propios constructos, logrando, de este modo, mayores precisiones y enriqueciéndose de los logros de los demás y promoviendo progreso científico y técnico (Gómez, 2001).

En resumen, las salidas de campo se constituyen como una estrategia didáctica de mucha importancia para la constatación de los conocimientos previos con los adquiridos en el campo

y, asimismo, para generar habilidades y destrezas tanto en el estudiante como en el maestro. Es por esto que, esta estrategia debe estar ligada directamente al currículo o plan de estudio desde un enfoque interdisciplinar, ya que, a través de esta, se potencializa la integración de los contenidos teóricos, conceptos y procedimientos de diferentes disciplinas para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados.

2.3. Síntesis de los principales hallazgos a nivel teórico de las perspectivas curriculares y didácticas para la formación del maestro en Ciencias Sociales

A manera de cierre de este capítulo, la siguiente tabla concreta los principales hallazgos teóricos de esta investigación, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías relacionadas en el estudio.

Tabla 2.

Síntesis de los enfoques teóricos

Categorías	Subcategorías	Hallazgos teóricos
Perspectivas curriculares y didácticas para la formación del maestro en Ciencias Sociales	*Perspectiva curricular*	Jhon Dewey Currículo como conjunto de experiencias a fin de desarrollar habilidades para la vida.
		Cesar Coll Currículo como guía o instrumento útil para orientar la práctica pedagógica y lograr el aprendizaje de manera eficaz y significativa
		Stepen Kemmis La teoría curricular como forma de comprensión de la teoría y la práctica, y de la sociedad y la educación.
		J. Gimeno Sacristán El currículo como suma de exigencias académicas, como base de experiencias, como tecnología y eficiencia y como configuración de la práctica.
		Ángel Villarini El currículo integrado a la sociedad y la cultura, resultando eficaz y efectivo para el desarrollo humano.
	Perspectiva didáctica	Johan Pages La Didáctica de las Ciencias Sociales como conocimiento específico de la práctica de enseñar a enseñar y de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales.
		Edith Litwin La configuración didáctica a partir de los contenidos que imparte el docente dentro y fuera del aula para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.
		Antoni Santisteban La razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales a partir de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, sus disciplinas y desde la educación para la ciudadanía en todas las etapas educativas y en la educación no formal.
		Alcira Aguilera La didáctica considerada como una disciplina social porque se alimenta de ellas para configurar su campo de conocimiento ligado a la enseñanza.
Enseñanza de las Ciencias Sociales en la	*Configuración de las ciencias sociales*	Jhon Dewey Escuela nueva o activa: El aprendizaje por la acción, la actividad personal como centro de la educación y la importancia de los intereses del educando.

formación del maestro		Juan Delval La comprensión de los fenómenos sociales como objetivos primordiales de la educación, para contribuir a la formación de individuos libres, autónomos y críticos.
		Pilar Benejam Las Ciencias Sociales como configuración de las actividades del ser humano en sociedad tanto en el pasado como en el presente, y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o desarrollan en la actualidad.
Las salidas de campo como escenario de formación del maestro en Ciencias Sociales	*Apuestas de los pedagogos clásicos en relación a las salidas de campo*	Horacio Capel Las exploraciones de los estudiosos musulmanes, los viajeros escandinavos, los viajeros chinos y las aventuras de los cristianos medievales como contribución al conocimiento geográfico.
		Célestin Freinet Sus atractivos “clases-paseo” como transfiguración del espacio escolar y del medio natural.
		Juan Amós Comenio Desde su Didáctica Magna coloca al niño como centro de la educación.
		Francisco Giner de los Ríos Marcó la importancia del contacto directo de los alumnos con su entorno próximo, el cual se debía preceder a la explicación en el aula.
		Adolphe Ferriere Sostiene que el fin de la educación no es otro que ayudar al niño al desarrollo y desenvolvimiento de sus potencialidades.
		Edouard Claparade En su concepto de educación funcional, sostenía que la esta debía centrarse en actividades que solventen una necesidad.
		Ovide Decroly Sustentó que el descubrimiento de las necesidades del niño permite conocer sus intereses, los cuales atraerán y mantendrán su atención y así, serán ellos mismos quienes busquen aprender más.
		Alexander Von Humboldt Buscaba una ciencia integradora que le permitiera demostrar de manera experimental, a través del mundo observable, la armonía de la naturaleza; dejando de lado el carácter netamente descriptivo en el que estaba inmersa la geografía.
		Paul Vidal de la Blache

		Los estudios regionales tendieron a fundamentarse en gran medida en el trabajo de campo, en el que la observación sobre el terreno era la principal fuente de obtención de datos.	
	Diferentes modalidades y/o concepciones de las salidas de campo	Raquel Pulgarín La excursión escolar como posibilidad de conocimiento concreto del medio, en el que el alumno logra acercarse a la realidad circundante y se apropia en forma directa del medio físico social.	
		Duarte y León La observación etnográfica como método de investigación que se basa en observar las prácticas de los grupos humanos.	
		Ángel Díaz El campamento educativo como experiencia de vida en relación o contacto vital con la naturaleza, realizada por una comunidad infantil o juvenil.	
		Olga Monistrol El trabajo de campo como experiencia constitutiva de la antropología, porque distingue a la disciplina, cualifica a sus investigadores y crea el cuerpo primario de sus datos empíricos.	
		Ovidio Delgado Las salidas de campo como estrategia pedagógica que favorece la enseñanza problematizada por parte del docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes.	
	El carácter interdisciplinar de las salidas de campo	Lache, Pizzinato y Ardila La salida de campo relacionada desde todos los ámbitos del territorio.	
		Mariano Artigas La salida de campo como la mejor solución a los problemas que genera el abordaje del conocimiento por parte de las distintas ciencias.	
		Johan Sauwéns El trabajo de campo como recurso didáctico metodológico de gran importancia en la educación que enriquece la experiencia personal del alumno.	
		Mari Caldeiro La salida de campo diseñada de manera flexible y plasmada en el currículo, desde realidades y problemáticas, que contribuya al desarrollo del conocimiento.	
	Tipos de salida de campo	David Brusi	Salidas dirigidas, semi-dirigidas y no dirigidas.
		Emilio Pedrinaci	Salida tradicional, resolución de problemas, salida por descubrimiento autónomo y observación dirigida por el profesor.

3. RUTA METODOLÓGICA

En este capítulo se aborda en primer lugar, el enfoque del estudio, seguidamente el paradigma, posteriormente, el método del trabajo de investigación titulado “Perspectivas curriculares y didácticas de las salidas de campo en las LCSCC”. Asimismo, se describen las técnicas aplicadas a la recolección de datos, la población y muestra y finalmente, las técnicas de análisis de datos cualitativos y la inferencia para datos cuantitativos. A continuación, se describe cada uno de ellos.

3.1. Enfoque

La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Cabe anotar que históricamente se habla de su aparición para el siglo XX, contemporánea con la antropología cultural, y la sociología, después aparecen las metodologías denominadas cualitativas, en opinión de algunos autores la describen como metodologías comprensivas o constructivistas orientadas a la comprensión e interpretación única de los fenómenos humanos (ciencia ideográfica).

En este sentido, los enfoques cualitativos tratan de conocer los hechos, procesos, circunstancias, comunidades, poblaciones en su totalidad, y no a través de la medición de algunos de sus elementos. Se interesan por los significados de las acciones desde el punto de vista de los actores involucrados.

En lo que concierne a la investigación titulada: “Perspectivas curriculares y didácticas de las salidas de campo en las LCSCC”, cuyo objetivo principal es caracterizar las perspectivas

didácticas y curriculares de las salidas de campo en las LCSCC, que permitan la definición de lineamientos en el proceso de formación del Licenciado atendiendo a los requerimientos y necesidades del contexto, esta se encuentra direccionada bajo el enfoque cualitativo, en tanto que, como lo define Creswell, (1998), es un proceso interpretativo de indagación, basado en distintas tradiciones metodológicas como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examinan un problema humano o social. En este sentido, quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. “Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan” Denzin, Lincoln, (2005).

Así pues, este estudio está direccionado bajo el enfoque cualitativo, dado que se orienta hacia la caracterización e interpretación de significados, a partir de la recolección de datos, lo cual implica estudiar las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo que exige de antemano revisar los procesos internos del programa a partir de la revisión documental y desde la interacción con docentes, estudiantes y directivos de las LCSCC, a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas, lo que permitirá interpretar la manera de desarrollar las prácticas educativas, y, a partir de eso, diseñar una propuesta didáctica de acuerdo a las exigencias del ministerio de educación y a las necesidades del nuevo licenciado, donde se caracterice todo un quehacer educativo inmerso en una larga historia.

Tal y como lo señalan Taylor y Bogdan (1987): la metodología cualitativa es ese modo de encarar el mundo empírico, además, indican que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

En resumen, la investigación cualitativa utiliza datos extraídos de variables no cuantificables ni numéricas, sino más bien susceptibles al análisis y discusión teórica, dado que se trata de apreciaciones derivadas de la observación directa o indirecta de sus actores que intervienen en el proceso de salidas de campo. De ahí que, (Pérez B. y., 2007), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas en este caso (estudiantes, docentes y directivos del programa).

3.2. Paradigma

La idea sobre paradigma ha sido puesta con más rigor en el vocabulario de las diferentes ciencias a partir de Thomas Khun, (1975), quien define al mismo en su libro la prioridad de los paradigmas, como un marco de referencia a partir del cual se interpreta la realidad, es en sí, un sistema interno que permite organizar la percepción, interpretación y valorización de ciertos ámbitos del mundo.

En este sentido, esta investigación se fundamenta bajo el paradigma hermenéutico, puesto que busca interpretar las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en los programas de ciencias sociales desde la perspectiva de los sujetos: estudiantes, docentes y directivos del programa, y a partir de esas perspectivas se

interpreten las realidades habituales, apropiándose de los conceptos fundamentales, mostrando los diferentes aportes sobre las salidas de campo y de esta manera impactar en los procesos de formación de los licenciados, a través de una propuesta didáctica de acuerdo a las exigencias del ministerio de educación y a las necesidades del nuevo licenciado, que contribuya al mejoramiento de las salidas de campo inmersas en las LCSCC.

Cabe destacar que, la hermenéutica fue considerada desde sus inicios como base para el desarrollo del conocimiento teológico, ya que, a partir de esta, se desarrollaron en gran parte el análisis de textos bíblicos. Más adelante, se valoró la utilidad que prestaría a las ciencias sociales, sobre todo por la necesidad de reconocer al historicismo como elemento fundamental para el "desarrollo" de las sociedades.

Autores como Echeverría y Coreth, concuerdan en considerar a Schleiermacher, como el padre de la hermenéutica moderna. Para él, la hermenéutica debe ser entendida como el arte del entendimiento, a partir del diálogo. En este sentido, Echeverría (1997), fundamenta: el comprender implica "reconocer que nuestras pre-opiniones determinan nuestra comprensión. Comprender implica, por lo tanto, proyectar mantos de sentido, fundados en nuestras pre-opiniones, sobre aquello que procuramos comprender" (p.254).

Por otra parte, Giannini (1998): sostiene que "imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena". (p.309). Esto trae consigo la incorporación de aspectos internos del sujeto para un mejor análisis; en este sentido, para tener un mayor acercamiento a su intención, deben ser considerados los elementos pertenecientes a la dimensión valorativa del sujeto. Es decir,

lo anterior permite valorar la experiencia como elemento fundante del proceso hermenéutico, ya que, esta incorpora la dimensión temporal y con ello el reconocimiento histórico de la experiencia.

Cabe resaltar que, este paradigma está ligado al método etnográfico, dado que, como lo afirma Guba, (1978): la intención básica de toda investigación etnográfica es naturalista, es decir, trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos. Es decir, es un proceso dirigido hacia el descubrimiento de muchas historias y relatos idiosincrásicos, pero importantes, contados por personas reales, sobre eventos reales, en forma real y natural.

En este orden de ideas, Galindo (1998), sostiene que, en la etnografía se da una relación de aprendizaje mutuo: por una parte, el investigador necesita aprender sobre la cultura del actor para poder comprender sus acciones, y por la otra el actor, en la interacción con el investigador, reflexiona sobre sus propias experiencias de manera diferente, ampliando la comprensión sobre su propia vida.

De esta manera, el trabajo investigativo en desarrollo, busca interpretar a partir de las apreciaciones de los actores y a partir de sus experiencias, las perspectivas didácticas y curriculares de las Salidas de Campo en las LCSCC, que permita la definición de lineamientos en el proceso de formación del Licenciado atendiendo a los requerimientos y necesidades del contexto.

En tal sentido, la característica central de la hermenéutica es la interpretación. Desde esta perspectiva, Peñaranda, (2004) fundamenta las siguientes particularidades sobre la forma de abordar la investigación social:

- Entenderla como aprendizaje mutuo
- Reconocerle su carácter reflexivo
- Concebirla desde una perspectiva holística
- Proponerla como una acción semiótica fundada en el lenguaje
- Reconocerle su condición contextual

Así pues, el estudio adopta este paradigma, dado que, los objetivos están orientados hacia la caracterización de significados a partir de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y directivos y, asimismo, de la revisión de documentos internos de los programas de ciencias sociales de las tres universidades del caribe colombiano y posteriormente a la revisión de los DBA, lineamientos curriculares y los estándares de competencias propuestos por el ministerio de educación, con el objetivo de diseñar una propuesta didáctica en torno al mejoramiento de las salidas de campo. En definitiva, está guiado hacia la interpretación de fenómenos, mas no hacia la explicación o transformación de esas realidades.

3.3. Método

En todo proceso de investigación es fundamental elegir el método a emplear, basado desde el tipo de fenómeno a estudiar, los objetivos de investigación y la perspectiva de análisis del investigador. “El método de investigación como el conjunto de tareas, procedimientos y

técnicas que deben emplearse de una manera coordinada, para poder desarrollar en su totalidad el proceso de investigación" (Calduch, 2012, p.7).

La investigación se direccionó bajo el método etnográfico, el cual tiene sus origenes desde el ámbito del trabajo antropológico. "La investigación etnográfica se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo" (Bisquerra, 2004, p.13).

En este orden de ideas, Martínez, (2005), sostiene:

> El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. (p. 2).

En tal sentido, en esta investigación se tiene un acercamiento en las universidades públicas que ofrezcan las LCSCC, con el fin de describir y comprender esas realidades habituales y de esta manera impactar en los procesos de formación de los licenciados, fundamentando la importancia que tienen las salidas de campo en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto para el maestro, como para el estudiante que se está formando para ser maestro.

Una vez fundamentado el método, es necesario afirmar que esta investigación es de tipo etnográfico, dado que, la etnografía no busca la "verdad" en términos clásicos (aquello que es para el investigador) ni la "moralidad" (aquello que debería ser) un determinado fenómeno humano. La etnografía más bien se centra en aportar una comprensión detallada de las distintas perspectivas de otras personas o grupos.

3.4. Población y muestra

Una vez definido el problema a investigar, formulados los objetivos y delimitadas las categorías, es pertinente determinar los elementos o individuos con quienes se va a llevar a cabo el estudio o investigación. Esta consideración conlleva a delimitar el ámbito de la investigación definiendo una población y seleccionando la muestra.

3.4.4. Población

Latorre, Rincón y Arnal, (2003) expresan: tradicionalmente la población es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Estos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio. El individuo, en esta acepción, hace referencia a cada uno de los elementos de los que se obtiene la información. Los individuos pueden ser personas, objetos o acontecimientos.

Según Tamayo y Tamayo, (1997), la población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde la unidad de población posee una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación. Es decir, es el conjunto de todos los individuos donde se pretende llevar a cabo una investigación o estudiar determinado fenómeno o situación de interés.

Para el caso específico de esta investigación, tres departamentos de la Región Caribe Colombiana cuentan con universidades de carácter público que ofrecen las LCSCC: Universidad del Atlántico, Universidad de Córdoba y Universidad de Cartagena. En tal sentido, la población total fue de 1.479 estudiantes del programa de Ciencias Sociales: 764 de la Universidad del Atlántico, 497 de la Universidad de Córdoba y 218 de la Universidad de Cartagena. Asimismo, 86 docentes de los programas de Ciencias Sociales: 38 pertenecientes a la universidad del Atlántico, 20 de la universidad de Córdoba y 28 de la universidad de Cartagena y, asimismo, 15 directivos, cinco (5) de cada universidad: un (1) vicerrector académico, un (1) decano de la facultad, un (1) jefe o coordinador del programa, un (1) coordinador o representante del comité curricular del programa y un (1) coordinador de las salidas de campo. En la siguiente tabla se relaciona la población del estudio.

Tabla 3.
Población del estudio

Universidad	N° Estudiantes	N° Docentes	N° Directivos
Atlántico	764	38	5
Córdoba	497	20	5
Cartagena	218	28	5
Total	**1.479**	**86**	**15**

3.4.5. **Muestra**

Tamayo y Tamayo, (1997), definen que la muestra es el grupo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno estadístico. La muestra es una parte o subconjunto de una población normalmente seleccionada de tal modo que ponga de manifiesto las propiedades de la población. Su característica más importante es la representatividad, es decir, que sea una parte típica de la población en la o las características que son relevantes

para la investigación". (Jiménez, 1983). Es decir, esta debe seleccionar cuidadosamente los sujetos que se estudian más a fondo, los cuales deben ser representativos, personas clave y privilegiadas en cuanto a su capacidad informativa.

Sierra (2013) la define como una parte de un conjunto o población debidamente elegida que se somete a observación científica en representación del conjunto con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado. Es decir, una parte de la población que sirve para representarlo.

En este orden de ideas, el investigador no trabaja con todos los elementos de la población que estudia, sino solo con una parte de ella; debido a la cantidad, costos y tiempo; por lo que no es fácil abarcarla en su totalidad, por lo cual se elige una muestra representativa y los datos obtenidos en ella se utilizan para realizar pronósticos en poblaciones futuras de las mismas características.

Para esta investigación, se tomó una muestra intencional de 52 estudiantes; 15 corresponden a la universidad del Atlántico, 19 de la universidad de Córdoba y 18 de la universidad de Cartagena, todos ellos pertenecientes a los últimos semestres de cada programa.

Asimismo, hacen parte de esta muestra, 10 docentes: 5 de la universidad de Córdoba, 2 de la universidad del Atlántico y 3 de la universidad de Cartagena. Finalmente, 6 directivos: dos (2) de cada programa de las tres universidades del Caribe Colombiano. El criterio de selección de la muestra sobre la cual recaerá nuestra investigación, contempla a estudiantes que hayan realizado el 80% de salidas de campo en la carrera; docentes del programa responsables de las salidas de campo y directivos del programa: vicerrector académico, jefe de departamento,

Decano de la Facultad, coordinador de las salidas de campo y coordinador del Comité Curricular del programa; así se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4.
Selección de la muestra

Universidad	N° Docentes	N° Estudiantes	N° Directivos
Atlántico	2	15	2
Córdoba	5	19	2
Cartagena	3	18	2
Total	**10**	**52**	**6**

3.4.5.1. Caracterización de la muestra

A continuación, se caracteriza la muestra seleccionada por cada universidad participante, detallando aspectos por cada informante y su respectivo código. En cuanto a los docentes y directivos, se muestran los aspectos relacionados al perfil profesional, nivel académico y tiempo de experiencia en el desarrollo de las salidas, y, por otro lado, para los estudiantes se muestran aspectos relacionados a la edad, sexo, semestre al que pertenecen y número de salidas desarrolladas.

3.4.5.1.1. Universidad del Atlántico

Tabla 5.
Caracterización de los docentes Universidad del Atlántico

Código	Perfil Profesional	Nivel Académico	Experiencia en las Salidas
DUAT1	Geógrafa	Doctora	30 Años
DUAT2	Geógrafo	Magister	30 Años

Para el caso de la universidad del atlántico, se observa que el programa cuenta con dos docentes formados en el campo de la geografía; uno con formación de magister y otro con formación doctoral, ambos en el campo de la geografía, los cuales cuentan con 30 años de experiencia en la realización de las salidas de campo, evidenciando un nivel avanzado de desarrollo cognitivo y posturas objetivas respecto al tema.

Tabla 6.
Caracterización de los directivos Universidad del Atlántico

Código	Perfil Profesional	Nivel Académico	Experiencia
DIUAT1	Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Ciencias Sociales y Económicas	Doctor en Educación	38 Años
DIUAT2	Licenciado en Ciencias Sociales	Doctor en Geografía	30 Años

En lo que concierne a los directivos, se entrevistaron dos, formados en el campo de la Educación, un licenciado en educación especialidad Ciencias Sociales y Económicas, con nivel de doctorado en Ciencias de la Educación, actual coordinador del programa y un Licenciado en Ciencias Sociales, Doctor en Geografía, Coordinador del Comité Curricular del programa y encargado de desarrollar dos salidas de campo en el programa, ambos con más de 30 años de experiencia en el desarrollo de las salidas y aptos para asumir el cargo de directivos y dirigir los procesos relacionados a las salidas de campo.

Tabla 7.
Caracterización de los estudiantes Universidad del Atlántico

N°	Código	Edad	Sexo	N° de salidas desarrolladas
1	Euat1	22	M	6
2	Euat2	21	F	6
3	Euat3	21	F	4
4	Euat4	22	M	6
5	Euat5	20	M	5
6	Euat6	23	M	6
7	Euat7	22	M	6

8	Euat8	20	M	4
9	Euat9	21	M	5
10	Euat10	22	F	6
11	Euat11	21	F	6
12	Euat12	21	M	6
13	Euat13	20	M	5
14	Euat14	22	M	6
15	Euat15	20	F	5

De acuerdo a la tabla anterior, se pueden apreciar 15 estudiantes del programa, codificados, con un rango de edad entre 20 y 23 años de edad, hombres y mujeres, todos en el séptimo semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales, con más de (5) cinco salidas de campo realizadas en el transcurso de la carrera. Lo cual muestra que todos ellos cuentan con la capacidad de expresar diferentes puntos de vista, argumentos y criterios desde la objetividad en lo referente a la temática abordada.

En definitiva, esto indica que, tanto docentes como directivos y estudiantes del programa, seleccionados en la muestra, son idóneos para expresar datos y argumentos respecto a las salidas de campo del programa, dado que se observa en ellos un nivel de madurez cognitiva de acuerdo a las características expuestas en las tablas, sobre todo, por la amplia experiencia que tienen en el desarrollo de salidas de campo.

3.4.5.1.2. Universidad de Córdoba

Tabla 8.
Caracterización de los docentes Universidad de Córdoba

Código	Perfil Profesional	Nivel Académico	Experiencia En Las Salidas
Ducor1	Geógrafo	Magister	9 Años
Ducor2	Historiador	Candidato a Magister	5 Años
Ducor3	Historiador	Magister	10 Años

Ducor4	Economista	Magister	17 Años
Ducor5	Antropóloga	Magister	3 Años

Para el caso del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, se entrevistaron a (5) cinco docentes responsables de las salidas de campo, todos con un nivel de Maestría. En este sentido, un geógrafo con nueve años de experiencia; dos historiadores con 5 y 10 años de experiencia; un economista con 17 años de práctica y una antropóloga con 3 años realizando salidas de campo. Lo anterior deja ver que, los docentes informantes, poseen criterio para opinar o aportar a esta temática de interés investigativo, dado que, dominan el tema de las salidas de campo desde diferentes ópticas, teniendo en cuenta su perfil y nivel de formación en el amplio campo de las Ciencias Sociales.

Tabla 9.
Caracterización de los directivos Unicórdoba

Código	Perfil Profesional	Nivel Académico	Experiencia en Salidas
Diucor1	Licenciado En Ciencias Sociales Y Económicas	Magister	8 Años
Diucor2	Lic. En Ciencias Sociales	Magister	No Tiene

En lo que atañe a los directivos, se entrevistaron dos; al Decano de la Facultad de Educación, Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, Magister en Educación, con una experiencia de ocho años en salidas de campo; y, al jefe del departamento del programa, Licenciado en Ciencias Sociales, Magister en Educación y Desarrollo Humano, sin experiencia en la realización de salidas de campo. En este aspecto, se evidencia un conocimiento escaso desde la experiencia de uno de los directivos del programa, por lo que, no existe una apropiación de las experiencias y vivencias de las salidas de campo.

Tabla 10.
Caracterización de los estudiantes Unicórdoba

N°	Código	Edad	Sexo	N° de Salidas Desarrolladas
1	Eucor1	21	F	5
2	Eucor2	20	M	5
3	Eucor3	22	M	5
4	Eucor4	21	F	5
5	Eucor5	23	F	5
6	Eucor6	22	F	5
7	Eucor7	22	M	5
8	Eucor8	24	M	5
9	Eucor9	21	F	5
10	Eucor10	23	M	5
11	Eucor11	23	M	5
12	Eucor12	22	F	4
13	Eucor13	21	F	5
14	Eucor14	21	F	5
15	Eucor15	22	M	5
16	Eucor16	21	M	5
17	Eucor17	23	M	5
18	Eucor18	23	M	5
19	Eucor19	22	M	5

Finalmente, se entrevistaron a 19 estudiantes del programa, hombres y mujeres entre los 20 y 24 años de edad. Todos pertenecientes al octavo semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales, los cuales han desarrollado (5) cinco salidas de campo del programa. Lo que da cuenta del nivel de capacidad adquirida por estos con respecto a las experiencias en salidas de campo, generando aportes razonables y críticos con respecto al tema de investigación.

3.4.5.1.3. Universidad de Cartagena

Tabla 11.
Caracterización de los docentes Universidad de Cartagena

Código	Perfil Profesional	Nivel Académico	Experiencia en la Realización de las Salidas
Ducar1	Lic. En Biología y Química	Doctor	20 Años
Ducar2	Analista y Gestor Ambiental	Doctor	4 Años
Ducar3	Biólogo Marino	Doctor	18 Años

En el programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, se entrevistaron a tres docentes responsables de las salidas de campo, con nivel de Maestría y Doctorado. En este orden de ideas, un Biólogo marino, Doctor en ciencias del mar, con 18 años de experiencia; un Licenciado en Biología y Química, Doctor en Comunicación Social, con 20 años de experiencia y un Administrador de Empresas, Doctor en Planificación y Desarrollo Regional, con 4 años de experiencia en salidas de campo.

Es evidente en el caso de los docentes participantes que, ninguno cumple con perfil educativo en el campo especifico de las Ciencias Sociales, apreciando entre ellos, la inclinación hacia la parte ambiental del programa, excluyendo ideas sobre las disciplinas sociales, esenciales en la formación del nuevo maestro, por lo que, es notable que los conocimientos son expresados posiblemente a partir de juicios y argumentos irracionales y parciales.

Tabla 12.
Caracterización de los directivos Universidad de Cartagena

Código	Perfil Profesional	Nivel Académico	Experiencia en las salidas de campo
Diucar1	Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación	Magister	6 años
Diucar2	Licenciada en Lengua Castellana	Magister	5 años

Para el caso de los directivos, se entrevistaron a dos mujeres; por un lado, la jefa académica del programa, con título de Licenciada en Lengua castellana y Comunicación, Magister en Administración y Planificación Educativa, con una experiencia de (6) seis años en salidas de campo. Por otra parte, se tuvo en cuenta los aportes de la coordinadora de las salidas de campo, Licenciada en Lengua Castellana con énfasis en Comunicación, Magister en Psicología Educativa, con cinco años de experiencia en el desarrollo de salidas de campo.

Se aprecia entre las participantes, que poseen perfiles profesionales diferentes al campo de las Ciencias Sociales, lo que indica que existen vacíos con respecto a la temática de las salidas de campo en esta área, dejando a un lado los aportes y juicios críticos esenciales al tema de investigación, evidenciando la falta de criterio y racionalidad.

Tabla 13.
Caracterización de los estudiantes Universidad de Cartagena

N°	Código	Edad	Sexo	N° de salidas desarrolladas
1	Eucar1	21	M	3
2	Eucar2	22	M	4
3	Eucar3	22	F	4
4	Eucar4	20	F	3
5	Eucar5	23	F	4
6	Eucar6	22	F	4
7	Eucar7	22	F	4
8	Eucar8	20	M	3
9	Eucar9	21	M	4
10	Eucar10	22	M	4
11	Eucar11	21	M	4
12	Eucar12	21	M	4
13	Eucar13	20	M	3
14	Eucar14	22	F	4
15	Eucar15	20	F	4
16	Eucar16	21	F	3
17	Eucar17	22	F	4

18	Eucar18	22	M	4

Se observa en la tabla anterior, que los estudiantes entrevistados mediante la técnica de grupo focal, fueron 18; hombres y mujeres entre los 20 y 23 años de edad. Todos pertenecientes al sexto semestre de la licenciatura, teniendo en cuenta que es la primera promoción del programa, los cuales han participado en 3 y 4 salidas de campo establecidas en el programa. Se observa que, los participantes tienen poca experiencia en el tema, por lo que, carecen de conocimientos y criterios relacionados al conocimiento de las realidades y experiencias en el campo de las salidas, al igual que los directivos del programa.

3.4.5.2. Fases de la investigación

La siguiente tabla expone de forma resumida las fases trabajadas (identificación, descripción y proposición), las cuales van ligadas a los objetivos del estudio, las categorías macro, las fuentes y las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Tabla 14.
Fases de la investigación

Fases	Objetivo	Categorías	Fuentes	Técnicas	Instrumentos
FASE I Identificación	Identificar las perspectivas curriculares y didácticas de las salidas de campo inmersas en las LCSCC, que conlleven a un conocimiento de la realidad del acto educativo en relación con la formación del nuevo maestro.	Perspectivas curriculares y didácticas para la formación del maestro en Ciencias Sociales	*Estudiantes* *Docentes y directivos*	*Entrevistas mediante grupos focales* *Entrevistas semiestructuradas*	*Guía de entrevista* *Guía de entrevista*

FASE II Descripción	Develar la estructura curricular de las salidas de campo inmersas en las LCSCC, a partir de la revisión documental, que permitan la re-significación de este campo al interior del plan de formación del Licenciado.	Enseñanza de las ciencias sociales en la formación del maestro	*Documento maestro, Mallas curriculares y Modelo pedagógico del programa*	*Revisión documental*	*Guía revisión de documentos*
FASE III Proposición	Diseñar un esquema organizacional curricular y didáctico de las salidas de campo de acuerdo a las exigencias del ministerio de educación y a las necesidades del nuevo licenciado, que contribuya al mejoramiento de las mismas inmersas en LCSCC.	Las salidas de campo como escenario de formación del maestro en Ciencias Sociales a partir de su evolución, modalidades y diferenciaciones conceptuales	*Estudiantes Docentes y directivos de las tres universidades* *Documento maestro, Mallas curriculares y Modelo pedagógico del programa*	*Entrevistas mediante grupos focales* *Entrevistas semiestructuradas* *Revisión documental*	*Guía de entrevista* *Guía de entrevista* *Guía revisión de documentos*

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Según Ander-Egg (1995), la técnica indica cómo hacer, para alcanzar un fin o hechos propuestos; tiene un carácter práctico y operativo. Mientras que un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso que usa el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información para su investigación. Es el recurso que él utiliza para registrar información o datos sobre las variables.

3.5.1. Técnicas

3.5.1.1. Revisión documental

La revisión documental actúa como intermediarios o instrumentos de búsqueda obligada entre el documento original y aquella persona que necesita la información (Vizcaya, 2002).

En este sentido, es un proceso de transformación, analítico-sintético, dado que, la información es estudiada o revisada, es interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a un nuevo documento que lo representa de modo abreviado pero preciso.

Por otra parte, Quecedo y Castaño (2002) manifiestan que: por su importancia en los estudios de la enseñanza se hace referencia a los diarios, son registros longitudinales retrospectivos de la propia conducta, experiencia y conceptos personales; establecen una secuencia de los hechos, desde los hechos y su contexto. Requiere que quien escribe el diario comprenda el tema de interés y el marco de referencia del estudio para registrar la información adecuada; lo que registra depende de sus recuerdos y percepciones, al escribir hace una estructuración deliberada del significado.

Al respecto, se cuenta principalmente con la revisión de los planes maestros del programa, seguidamente de las mallas curriculares o planes de estudio, el modelo pedagógico de cada programa y finalmente, los DBA, Estándares de competencias y lineamientos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales, con el fin de describir cómo las salidas de campo están organizadas, articuladas y estructuradas en los diferentes currículos en concordancia con lo que propone el ministerio para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia.

3.5.1.2. **Entrevista semiestructurada**

"La entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular

visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o interpretar esa explicación". (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.12).

Begoña (2011), manifiesta que la entrevista semi-estructurada, generalmente, se utiliza cuando, a partir de la observación, queden lagunas que requieran una mayor profundización para comprender cierto tipo de acciones, o en la última fase del estudio para clarificar ciertas contradicciones entre lo observado y la información recogida por otras fuentes (entrevistas anteriores, documentos, etc.), que pudieran crear problemas de relación si los intentáramos esclarecer durante el estudio.

Por su parte, Corbetta, (2003), considera que este tipo de entrevista parte de un guión que predetermina la información que se requiere. En este caso, las preguntas son abiertas, lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las respuestas.

De la misma manera, al final del estudio se puede plantear una serie de interrogantes a los cuales pueden dar respuesta los participantes a través de la entrevista semiestructurada. Así, en estos casos, la entrevista semi-estructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados.

Este tipo de entrevista responde a los objetivos de la investigación en desarrollo, ya que, es sustancial a la hora de obtener datos, ofrece la posibilidad de introducir temas nuevos o categorías emergentes, que el investigador no había contemplado, pero que surgen en el

desarrollo de la conversación. En este sentido, se parte de una guía donde se plasman varias preguntas que guarden relación al objetivo propuesto para esta técnica de investigación cualitativa. Además, se utiliza para conocer la perspectiva de los actores sociales (estudiantes, docentes y directivos) y de cierta forma, recolectar datos de las personas participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico.

3.5.1.3. Grupos focales

Los grupos focales son una técnica de recolección de información a través de una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de un tema de interés para el investigador, con el propósito de registrar cómo los participantes elaboran y discuten grupalmente su realidad, sus experiencias y sus expectativas.

Korman (1986), define un grupo focal como: "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación". En este mismo sentido:

> Un grupo focal se conforma con un conjunto de "personas representativas", en calidad de informantes, organizadas alrededor de "una temática" propuesta por otra persona, en este caso "el investigador", quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado. La interacción grupal que se produce en el encuentro promueve un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información. (Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006, p. 115).

Por su parte, Gibb (1997) afirma que el grupo focal permite al investigador acceder a una mayor cantidad de información en un periodo corto de tiempo. Además, explica que mientras

que los métodos observacionales dependen de la espera de sucesos o a que las cosas ocurran, en el grupo focal el investigador sigue una guía.

3.6. Instrumentos

Hurtado (2000), considera que los instrumentos constituyen las vías mediante la cual es posible aplicar una determinada técnica de recolección de información. En este sentido, los instrumentos dependen directamente de las técnicas seleccionadas en la investigación cualitativa, ya que, a través de estos, es posible validar la información.

Sabino (1992), afirma que los instrumentos de recolección de datos son aquellos recursos de los que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. De este modo, el instrumento sintetiza en si toda la labor previa de la investigación, resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a las variables o conceptos utilizados.

Para esta investigación, se utilizó una guía de revisión de documentos, como instrumento de recolección de datos, en la cual el investigador debe realizar un proceso de interpretación de la información de los documentos y luego sintetizarlo. En un sentido más amplio, un proceso de comunicación, puesto que, posibilita y permite la recuperación de información para transmitirla.

En efecto, la guía de revisión documental es un instrumento o técnica de investigación social cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escritos y no escritos, susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de una investigación en concreto (Ander-Egg, 1983). Cabe destacar que, esta fue sustancial para la revisión de los documentos internos

como Plan maestro del programa, mallas curriculares, PEP, etc., de los Programas de ciencias sociales de las tres universidades del caribe colombiano y, asimismo, la revisión de documentos externos como: los DBA, Lineamientos curriculares y Estándares básicos de las Ciencias Sociales. (Ver anexo 1).

Por otra parte, se utilizó la guía de entrevista semiestructurada, el cual requirió de una preparación y estructuración de las preguntas; fundamental para los resultados y hallazgos que se obtengan con la aplicación de este instrumento.

En este orden de ideas, para la investigación se diseñó una guía de entrevista semiestructurada a docentes y directivos de los programas de Ciencias Sociales del Caribe Colombiano, con el fin de caracterizar las apreciaciones que expresan sobre dichas salidas en su programa, las cuales estaban relacionadas con los aspectos didácticos y curriculares, concepciones, intencionalidad, interdisciplinariedad, articulación con el plan de estudio, elementos didácticos, pertinencia, importancia y procesos de evaluación formativa de las salidas de campo del programa. La guía consta de 10 preguntas abiertas, orientadas hacia los aspectos mencionados anteriormente. (ver anexo 2).

En efecto, se aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes y directivos del programa, la cual permitió caracterizar las apreciaciones relacionadas a las salidas de campo en el programa y a partir de ahí, identificar las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo.

Finalmente, para los estudiantes, se aplicó la entrevista semiestructurada mediante la modalidad de grupos focales, donde participaron 52 estudiantes de las tres universidades; en primer lugar, se aplicó esta técnica en la universidad de Córdoba, participando 19 estudiantes de último semestre del programa, seguidamente, en la universidad del Atlántico, participando 18 estudiantes de séptimo semestre y finalmente, en la Universidad de Cartagena, participaron 15 estudiantes del séptimo semestre; en las tres universidades se trabajó con dos grupos focales, con una duración de 30 – 40 minutos cada uno. (Ver anexo 3).

Según (Díaz, 2000) "la técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación, por ejemplo, una detección de necesidades de capacitación."

En este sentido, se trabajó mediante la guía de preguntas bajo la técnica de grupos focales, la cual constó de 10 preguntas abiertas orientadas a los aspectos didácticos y curriculares de las salidas de campo en relación con la formación del nuevo maestro. Esta se aplicó a los estudiantes que finalizaron todo el trayecto de las salidas de campo y que generalmente están en los últimos semestres de los programas de ciencias sociales de las tres universidades del caribe colombiano.

3.7. Análisis de la información

"El análisis de datos en la indagación cualitativa es un modelo sistemático de recolección-análisis-recolección-análisis de datos, ad infinitum" (Morse & Field, 1995). El investigador

cualitativo recolecta datos, los analiza y así sucesivamente hasta alcanzar la saturación. Específicamente, el análisis de datos es:

A través de este proceso, la comprensión del investigador crece hasta que se comienza a crear modelos o diagramas de las relaciones en los datos, a conectar estos con la literatura, a buscar relaciones entre las categorías; o hacer lo necesario que el método demande. No hay nada incierto acerca de esto; es un trabajo arduo y constante que implica la utilización de técnicas o herramientas tales como el uso de la triangulación teórica, la cual comprende la utilización de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, con el fin de reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno.

3.7.1. Técnicas para análisis de datos cualitativos

En este punto, cabe aclarar que, para el procesamiento de los datos, no fue necesario recurrir a tablas ni modelos estadísticos, puesto que, la investigación está fundamentada en las apreciaciones de las salidas de campo. No obstante, para que se facilitara el análisis de la información resultó preciso categorizar según los grupos (estudiantes – docentes – directivos) y (informantes, teorías e investigador).

3.7.1.1. Triangulación teórica

La triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos. (Patton, 2002).

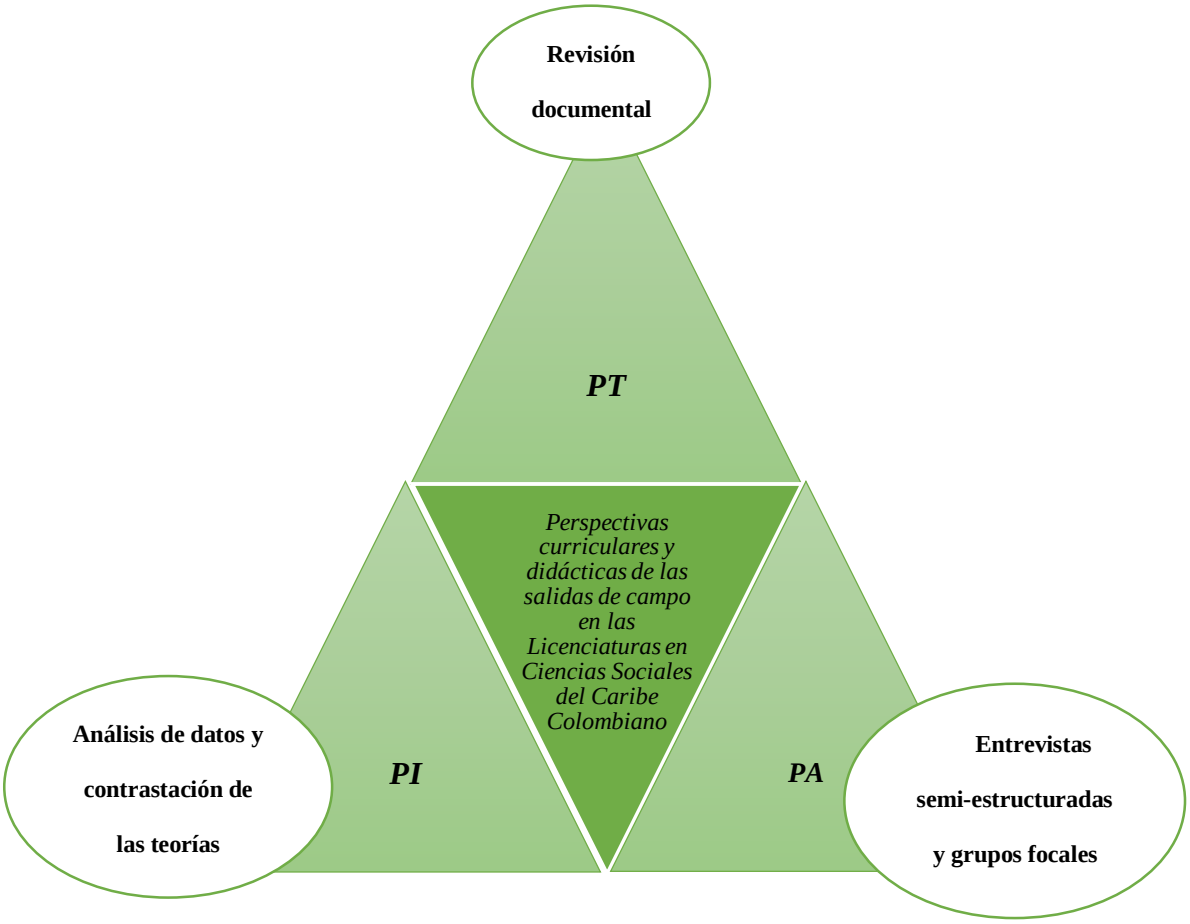
El término triangulación fue tomado a partir de la práctica de los topógrafos o de la navegación, ya que, escogían varios puntos de referencia para localizar una posición desconocida. Este término metafórico representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación.

Para el caso de esta investigación, la incorporación de esta técnica para el análisis de la información cualitativa, conllevó a conocer y contrastar los distintos puntos de vista de los sectores de la población, en este caso, las voces de los estudiantes; de los docentes y de los directivos; quienes aportaron apreciaciones sobre los aspectos curriculares y didácticos de salidas de campo y la manera en que se vienen planificando y desarrollando en cada universidad, lo que apuntan las teorías; que son las que orientan y explican la realidad, teniendo en cuenta además, los documentos orientadores propuestos por el MEN y finalmente la perspectiva del investigador, quien interpreta la información y a partir de eso, construye nuevos conocimientos, haciendo uso de los instrumentos adecuados para garantizar la calidad y validez de los resultados obtenidos. Ver figura 1.

Así lo fundamenta Cisterna (2005): "…se asume la cuestión de la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación, la que luego se colectiviza y discute en la comunidad académica".

En definitiva, esta técnica es necesaria en la investigación cualitativa y al ser aplicada y tener en cuenta todos los elementos que influyen en el proceso de investigación, se evita la falta de

validez interna, dado que, en muchos casos el investigador puede cometer el error de apoyarse en una sola fuente de información, interpretar los datos recogidos, y llegar a resultados que no corresponden con la realidad.



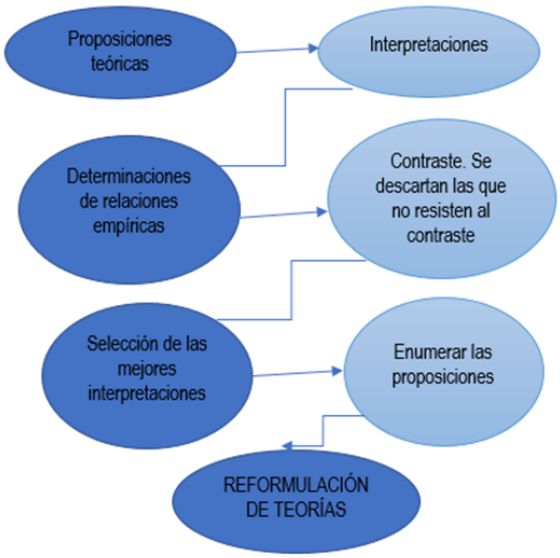
Fuente propia

Figura 1. Triangulación teórica del estudio.

De manera puntual, se hace triangulación teórica, dado que, se efectúa la combinación de teorías y diversas fuentes de datos, con el fin de realizar el estudio holístico de las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en las LCSCC (Universidad de Córdoba, Universidad de Cartagena y Universidad del Atlántico). En este sentido, a partir del contraste de las aportaciones de los actores académicos, desde el análisis de las entrevistas semiestructuradas y de los grupos focales, desde la revisión de los documentos y teorías y desde la perspectiva del investigador.

Tal y como lo señala Pérez, (2000): “la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos”.

En este sentido, Denzin, (1970), define la triangulación de teorías como el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos. Asimismo, explica que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones. Tal y como se muestra en la siguiente figura:



Fuente: Denzin, (1970).

Figura 2. Triangulación teórica según Denzin, (1970).

3.7.1.2. Técnicas para el análisis de datos cuantitativos

3.7.1.2.1. Inferencia de datos

La inferencia es un conjunto de procesos mentales que a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado. (Parodi, 2005. p. 51).

En tal sentido, la inferencia de datos conlleva un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto. Entendiéndola así, como un proceso de operación mental realizada por un sujeto para llegar a adquirir como conclusión una proposición a partir de otra ya existente, Parodi, G. (1989), en este aspecto, sustenta:

Las inferencias permiten añadir, sustituir, integrar u omitir información necesaria para que el lector asigne coherencia al texto, tanto local como global. Es por este motivo que algunos autores destacan el lugar central que las inferencias deben ocupar el en el estudio de la comprensión. (p.211).

Ahora bien, para el caso específico de esta investigación, se aplicó la inferencia de datos a la caracterización de la población y muestra del estudio. En tal sentido, a partir de la información obtenida en la revisión documental sobre las características de los docentes, directivos, relacionados al perfil profesional, nivel académico y tiempo de experiencia en el desarrollo de las salidas, y, por otro lado, a los estudiantes, en los aspectos relacionados a la edad, sexo, semestre al que pertenecen y número de salidas de campo desarrolladas.

A partir de dicha información, se establecieron relaciones y diferencias entre las tres universidades participantes, deduciendo conclusiones relacionadas al desarrollo cognitivo, posturas objetivas, puntos de vista, argumentos y criterios relacionados al tema.

3.8. Síntesis de la ruta metodológica

En síntesis, el trabajo de investigación titulado “Perspectivas curriculares y didácticas de las salidas de campo en las LCSCC”, son de tipo cualitativo, orientado al método etnográfico y bajo el paradigma hermenéutico. La recolección de datos se desarrolló mediante la técnica de aplicación de revisión documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. La muestra correspondió a 10 docentes, 52 estudiantes y 6 directivos. Además, las técnicas de análisis de datos que se utilizaron, fueron la triangulación teórica para los datos cualitativos y la inferencia para los datos cuantitativos. Así se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 15.
Síntesis de la metodología

Enfoque	**Método**	**Paradigma**	**Técnicas**	**Instrumentos**	**Fuentes**	**Análisis de inf.**
Cualitativo	Etnográfico	Hermenéutico	Revisión documental Entrevistas semiestructuradas Grupos focales	Ficha de revisión documental Guía de entrevistas Guía de entrevistas	Documento maestro, Mallas curriculares y Modelo pedagógico del programa. DBA, EBC y Lineamientos curriculares. Docentes y directivos. Estudiantes	Triangulación teórica Inferencia de datos cuantitativos

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados del análisis elaborado a partir de los datos obtenidos de las técnicas e instrumentos de recolección, tal y como se sustentó en la ruta metodológica, a partir de un proceso de sistematización, codificación, categorización e interpretación basada en la triangulación teórica, revisión documental y análisis de información cualitativa.

4.1. Análisis y discusión del objetivo 1.

Para responder al primer objetivo, orientado hacia *"identificar las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo inmersas en las* LCSCC, el análisis se realizó en dos apartados, un primero relacionado con las apreciaciones de los estudiantes, docentes y directivos de los programas de Ciencias Sociales acerca de las salidas de campo y el segundo enmarcado en las perspectivas didácticas que se originan a partir de las apreciaciones. Entendidas las perspectivas como posturas que se derivan de un accionar y un pensar acerca de un objeto de estudio.

En tal sentido, la perspectiva curricular corresponde a una postura epistemológica y conceptual acerca de cómo entender las ciencias sociales, su configuración y su aplicación y la perspectiva didáctica, se enfoca en las formas de enseñanza de ese saber, que guarda estrecha relación con otras disciplinas del campo pedagógico, para que pueda haber un aprendizaje significativo. En este sentido, plante Celi, (2010) "el conocimiento de la didáctica es esencial para el profesor puesto que su tarea es formar las actitudes del educando y enseñarle las estrategias de aprendizaje más adecuadas para que aprenda a aprender, que es el objetivo de la

enseñanza moderna". Asimismo, es considerada como ciencia porque investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza. (P.30)

En el esquema siguiente, se ilustran las siete (7) categorías que permitieron organizar el análisis frente a las apreciaciones de los participantes en relación con las salidas de campo:

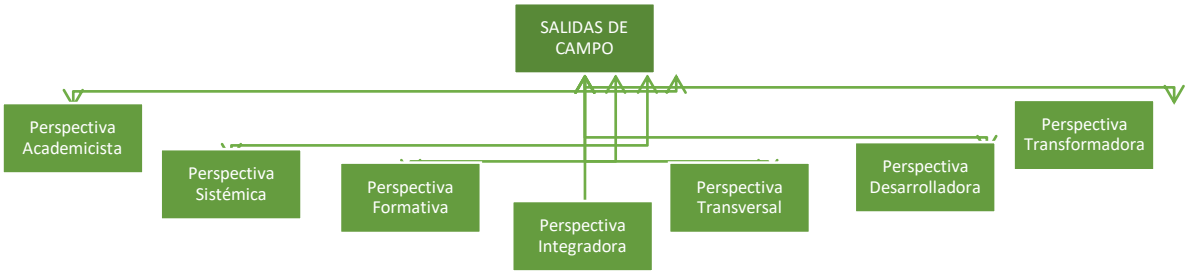


Figura 3. Categorización de las perspectivas didácticas de las salidas de campo

En el esquema de categorización, se pueden apreciar siete categorías denominadas perspectivas, las cuales surgieron de las preguntas construidas para realizar las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes, docentes y directivos del programa de ciencias sociales de las tres universidades del caribe colombiano. A continuación, se describen las voces de los informantes que sustentan cada categoría.

4.1.2. Voces de informantes por universidad

En las siguientes tablas, se relacionan las perspectivas curriculares y didácticas construidas a partir de las voces de los docentes, estudiantes y directivos del programa de Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico, Córdoba y Cartagena, respectivamente, a través de la técnica de entrevistas semiestructuradas. Para este proceso se realizaron (10) diez preguntas relacionadas a las concepciones, intencionalidad, pertinencia, elementos didácticos,

importancia, articulación, interdisciplinariedad, contraste teórico-práctico, el aporte formativo y evaluación de las salidas de campo, las cuales se clasificaron en las siete perspectivas.

A continuación, se relacionan las voces de los informantes por universidad, clasificadas en cada perspectiva curricular y didáctica correspondiente. En las tres tablas, se evidencian las voces de los informantes recogidas desde las entrevistas semiestructuradas aplicadas en las tres universidades del caribe colombiano, las cuales, fueron categorizadas y clasificadas en cada perspectiva.

Tabla 16.

Voces de informantes por perspectivas de la universidad del atlántico

CATEGORÍA	VOCES ESTUDIANTES	VOCES DOCENTES	VOCES DIRECTIVOS
Perspectiva Academicista	La articulación entre el modelo pedagógico, los planes de curso y las salidas de campo por lo general depende del tipo de profesor que nos está orientando en las salidas de campo, porque bueno, no todos los profesores aplican el mismo modelo pedagógico, hay profesores que son un poco más tradicionales que otros y hay otros profesores que son un poco más constructivistas, entonces, yo creo que si se articula pero dependiendo del profesor que nos esté impartiendo la materia.	Las salidas de campo para los licenciados en ciencias sociales son fundamentales ya que para poder hablar de geografía física o inclusive geografía humana, ayuda mucho el proceso de ir a ver directamente el territorio, de conocer los municipios, de conocer el país, de tal manera que esto le permite vivenciar realmente la geografía, es necesario.	La parte del aporte a la calidad educativa es bien compleja, porque desafortunadamente la universidad está pero muy lejana de la evaluación cualitativa formativa, la universidad sigue siendo cuantitativa, apegada al número, al parcial, en donde un día determina tu suerte y no se tienen en cuenta otros elementos que forman parte de la integralidad de un estudiante, elementos como asistencia, puntualidad, responsabilidad, buen trato con los compañeros y docentes, una cantidad de elementos que forman parte del ser humano, las competencias comunicativas, etc.
	Las salidas de campo están integradas en el plan maestro de dos formas, es decir, varía, a veces están dentro del plan de estudios por lo general para poder acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también hay salidas que son independientemente con los	Nuestro programa cada semestre tiene unas salidas de campo definidas, no suena capricho del profesor, cada materia tiene unas salidas de campo recomendadas que se deben realizar sin importar el maestro que esté dando la materia, entonces para geografía física hay unas salidas específicas, en geografía urbana, en geografía	Yo no concibo que tengamos 10 años de estar llevando estudiantes por decir algo de segundo semestre al cabo de la vela y nosotros no tengamos un artículo escrito que recopile esa experiencia de 10 años visitando el mismo sitio donde se han producido una cantidad de cambios, de fenómenos, que valdría la pena que se sistematizaran y que se convirtieran en un

	maestros que invitan a los alumnos para poder afianzar este proceso.	regional, etc., entonces, cada una de las materias tiene una sugerencia de salida de campo, pero cada maestro decide a que sitios las aplica.	aporte importante a la comunidad científica, es decir, trascender el hecho simple de ir a ver los fenómenos y es tratar de convertir ese fenómeno en un objeto de investigación que tenga como resultado unos productos tangibles.
Perspectiva Formativa	Las salidas de campo son pertinentes, porque no es lo mismo estudiar sentado en el aula viendo un mapa, que estudiar ya con los sitios, con los paisajes, todo lo que nosotros estudiamos, y si es pertinente porque de pronto para un maestro de ciencias sociales que no conoce o un maestro de ciencias sociales que de pronto no sabe ubicarse geo espacialmente pues es muy difícil, por tanto, si considero pertinentes las salidas de campo.	La salida de campo se constituye sin ninguna duda en un elemento fundamental en la formación de un nuevo maestro, en el caso de la geografía, concretamente en el campo de la geografía física y la histórica que son las asignaturas que yo desarrollo, la salida de campo es un elemento fundamental, ya que través de ella se pueden contrastar los conocimientos previos desarrollados en el aula de clase con la observación directa de la realidad, lo que le permite al estudiante acercarse de manera práctica al objeto de estudio de la geografía que viene siendo en este caso el espacio geográfico.	Las salidas de campo son fundamentales en razón que el estudiante tiene la posibilidad de contrastar aquellos elementos teóricos que se han desarrollado y aprendido en el aula de clase con la realidad, tiene la posibilidad de vivenciar y mirar los fenómenos a la luz de toda la teorización que el docente a través de su experiencia y los textos que ha recomendado pues han llevado al aula, del tal manera, que es fundamental en la formación de nuestros futuros licenciados, en razón que tiene allí la posibilidad de acercarse a la realidad pero al mismo tiempo hacer de esa realidad su objeto de investigación o su objeto de practica pedagógica y contrastar lo que está allí en la realidad con esos contenidos teóricos que aprendió.
	Se logra el proceso de interdisciplinariedad en nuestro programa, porque no solamente cuando salimos al campo vemos elementos geográficos, también vemos elementos sociales, culturales; hay una diversidad total	Ya la salida es un elemento didáctico o una herramienta didáctica que se integra totalmente con los elementos curriculares, como el contenido, por ejemplo, las actividades evaluativas, todo eso está integrado en una salida de campo porque le permite al	Los procesos de evaluación se pueden dar de diferentes maneras y evaluación puede ser uno, la realización de síntesis escrita acerca de lo que se hizo, es igualmente la realización de presentaciones de la salida de campo, la elaboración de materiales acerca de la misma, el compartir las

Perspectiva Integradora	y ahí mezclamos toda esa diversidad. Yo creo que cuando uno vista un lugar no solamente vamos a visitar su geografía sino sus costumbres, su política, la administración de esa población, entonces si hay un proceso interdisciplinar.	estudiante adquirir una serie de competencias como la observación, la medición, el análisis, etc., y a su vez, que en esa salida sean evaluados esos elementos o esas competencias, dicho de otra manera, la salida de campo te permite mirar si los estudiantes han adquirido las competencias suficientes o para analizar el espacio geográfico o para interpretarlo o para comprenderlo.	experiencias, el generar nuevas herramientas o nuevos elementos que puedan servir para próximas salidas de campo, todo eso son formas de evaluar una salida de campo, de tal manera que una salida de campo no sirve solo para mirar los conocimientos que se han adquirido en el aula de clase si no que sirven para generar competencias, para la interpretación de la realidad, para la elaboración de material de clase, para la realización de presentaciones, para elaborar escritos o síntesis y para compartir o comunicar experiencias.
Perspectiva Transversal	Se supone que lo que damos en el aula de clases es la parte teórica y a través de las salidas de campo se concreta ese conocimiento mediante una experiencia significativa, es decir, se hace evidente puesto que, en muchas salidas vemos diferentes problemáticas diferentes características y elementos (hablando del tema de geografía relieve, llanos, costas, etc. Y eso lo podemos evidenciar acá al salir al mundo, al salir donde vivimos, en el recorrido identificamos varias de esas características que vimos en esas salidas, entonces de esa manera podemos articular ese proceso.	Uno de los fuertes de este programa, son las salidas de campo, primero, porque se diseñan de una manera que sean asequibles para que los estudiantes puedan ir, no son aleatorias sino que, cada una tiene un objetivo muy claro y lo hemos visto con nuestros egresados en la parte laboral, la salida que yo hago ya la han hecho mis egresados en colegios, donde también hemos hecho acompañamiento y es muy interesante ver que ellos realmente lo están aplicando laboralmente, entonces, eso les da esa capacidad de poder organizar y coordinar, que es lo que se espera de un licenciado en sociales en una institución educativa.	Es pertinente en la medida en que no solo los trabajos de campo pensando en ir muy lejos, se pueden aprovechar los espacios cercanos donde el estudiante vive la cotidianidad, podemos visitar desde el patio de la institución o jardines de la institución, las empresas que están cercanas; es como aprovechamos todo lo que los espacios que están por fuera del aula de clase me ofrecen con fines pedagógicos: la formación del suelo, los tipos de vegetación, la fauna presente, la interacción humana, el tipo de vivienda de los asentamientos cercanos, la parte cultural, económica, las comunidades que existen, son tantos los elementos que pueden ser abordados, en donde se cumple el fin último del trabajo de campo,

			que es ese acercamiento del estudiante a su realidad.
Perspectiva Desarrolladora	Las salidas de campo se evalúan de diferentes maneras, puede ser que se evalúe por medio de un trabajo escrito o que escribamos cual fue nuestra experiencia del recorrido que hicimos, por donde pasamos, un informe final, a veces también nos evalúan con un parcial o un examen, una exposición después de la salida y ha habido casos en que nosotros hemos tenido salidas en donde nos ha tocado exponer en ese sitio donde llegamos todos los caracteres sociales, político, todo.	La salida implica la integración entre lo teórico con lo práctico, ya que en el aula de clase se realiza la parte teórica correspondiente a los diferentes espacios naturales, en este caso desde el punto de vista de la geomorfología, la hidrografía y desde la climatología, todos esos procesos naturales se miran teóricamente en el aula de clase, lógicamente una asignatura como esta va integrada obligadamente con la realización de salidas de campo, ya que integrar la teoría con la práctica se hace indispensable el desarrollo del contenido de la materia.	La Universidad tiene claro que la educación como proceso formativo, debe ser una formación que trascienda las 4 paredes del aula de clase además que en la misión de la universidad se declara la necesidad de crear estudiantes o investigadores, docentes investigadores, y la salida de campo, es una oportunidad para ir formando esa cultura de la investigación en la universidad. Entonces allí en los lineamientos está presente esa necesidad de realizar esas salidas de campo, por eso la universidad las avala y financia en gran parte.
Perspectiva Transformadora	Las salidas de campo son útiles en nuestro proceso de formación docente, ya que cada vez que lo que estudiamos en el aula de clase no se asemeja a la realidad, entonces, cuando nosotros vamos y palpamos esos lugares que en teoría estudiamos en el salón, pues hay un conocimiento y un aprendizaje significativo mucho más apropiado para la carrera que nosotros vamos a desarrollar.	Decía, que hacer Geografía con los mapas era una geografía mediocre y hacer una geografía mejor solo se hacía en el terreno, en ese sentido, la realización de salidas en la geografía, en el caso específico en mi formación o en el caso de cualquier asignatura, se convierte en un elemento que contribuye con mejorar la calidad educativa de la enseñanza, de la educación.	Además de la parte correspondiente a los contenidos específicos de geografía física o de geografía económica, o de climatología o de historia, que puedan adquirirse allí, el trabajo de campo es también una gran posibilidad de hacer trabajo en equipo, trabajo colaborativo, en fortalecer la convivencia aprovechando la motivación que genera estar por fuera del aula clase, entonces como todos esos elementos se convierten en unos elementos que enriquecen la salida de campo.

Tabla 17.

Voces de informantes por perspectiva de la universidad de Córdoba

CATEGORÍA	VOCES ESTUDIANTES	VOCES DOCENTES	VOCES DIRECTIVOS
Perspectiva Academicista	Bueno como decían los compañeros, desde el punto de vista personal de cada estudiante, si es posible. Uno puede evidenciar la interdisciplinariedad fácilmente al asociar varias asignaturas, varios puntos de vistas de asignaturas independientes. Pero, desde el plano de las Ciencias Sociales en la universidad de Córdoba y ya remitiéndome directamente al pensamiento individual de los profesores que orientan las prácticas, pues digamos que cada quien va con el objetivo de realizar su trabajo sin inmiscuir en los propósitos del otro docente que acompaña o acá en un lenguaje coloquial, "ir a hacerle el trabajo a otro" y para los profesores que de pronto tienen más antigüedad en el programa, ese tal interdisciplinariedad todavía no existe.	Mi manera de ver la cosa es que deberíamos cambiar la práctica de campo, como Ciencias Sociales integra una serie de disciplinas del conocimiento, hacer la interdisciplinariedad entre todas ellas no es fácil y si buscamos algo de interdisciplinariedad debemos buscar afinidades, porque además en una práctica de campo hacer interdisciplinariedad le queda como grande el termino, la interdisciplinariedad es más para la investigación, en cambio para salidas de campo, pienso que deberíamos hacer una reforma a las salidas de campo integrando áreas y no como están planteadas actualmente.	Está faltando algo… los profesores deben rendir el informe público del desarrollo de las prácticas, es decir, no solo que lo hagan con su asignatura, deben rendirlo en el programa, en la facultad y en la institución, porque no basta con firmar un cumplido de que fui a la práctica y todo me fue bien…pero ¿Qué nos está dejando como productos esas prácticas? ¿Cuál es el conocimiento o valor agregado que dejan esas prácticas? porque es que el valor agregado es aquel que va más allá de lo simple de ir, mirar, observar y sistematizar y traer fotos; el valor agregado es que nosotros debemos generar conocimiento.
	El contraste teórico-práctico es bastante importante llevarlo a la realidad, pero a veces lo aprendido está más que enfocado en algo igualitario u homogéneo. Cuando llegamos a un lugar vemos que hay muchísima diversidad y muchísima forma	Yo si reitero que debería renovarse el asunto de los informes que uno debe entregar y hacerlo también más sabroso para uno, pienso que el profesor a veces solo tiende a agrupar todos esos trabajos y	Nos está faltando un apoyo directo en el sentido de poder generar esa producción y tener apoyo de poder publicarla en la universidad. La universidad le falta apoyo en construir un centro de investigación

Perspectiva Sistémica	de entender las cosas por las cuales hemos pasado en el aula de clase, y es ahí cuando nos encontramos con ciertos choques sociales, que nos limitan o a veces, no podemos hacer ciertos recorridos por orden logístico, porque llueve, por lo general se nos daña el bus. Y no hay una coherencia entre lo que se prepara acá y lo que en realidad podemos alcanzar a ver en la práctica.	empastarlos y ya. Antes había una socialización, yo lo he intentado dos veces pero no se ha podido, pienso que si deberían socializarse, yo estoy intentando hacer una para final de semestre, por lo menos con la catedra que es donde pienso que debe darse más la socialización, pero si, obviamente deberían socializarse las practicas, no sé porque eso dejo de hacerse.	o espacios para estudiantes donde generen sus productos investigativos, porque en el aula es muy difícil. Y falta apoyo de los docentes, se deben rendir los informes y estos deben ser articulados con los demás docentes y socializarlos a los estudiantes.
Perspectiva Formativa	Desde el enfoque constructivo de las prácticas de campo realizadas en nuestra carrera, pienso que son importantes en el hecho de que nos ayuda a formarnos como profesionales integrados y críticos. Más que todo, críticos de la realidad de nuestro país, porque una cosa es lo que se ve en el contenido y otra la que se puede observar en la realidad cuando vamos a las prácticas.	Un licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba debe estar completamente al tanto, de todas las problemáticas que se dan a nivel regional, departamental, en muchos aspectos: en el aspecto social, en el aspecto ambiental, en el aspecto ecológico, y es en ese sentido en que las prácticas de campos articuladas a la malla curricular del programa, hacen parte fundamental de su formación, ya que en las salidas de campo.	La salida de campo es un elemento neurálgico en la formación de todo docente, que no se concibe de la formación profesional de un maestro que esté vinculado a las visiones pedagógicas del siglo XXI sin que tenga un ejercicio de campo aunado a su formación disciplinar.
Perspectiva Integradora	Pienso que las prácticas más que a la interdisciplinariedad, están enfocados a lo que yo llamaría teórico-práctico. No solamente es el área de la historia y de la geografía, las prácticas de campo abarcan contextos tanto como filosóficos, como antropológicos y culturales; no solamente nos quedamos con el hecho de que vamos a	Los procesos de formación inicial se caracterizan porque en él se deben desarrollar algunas actividades y estrategias que fundamenten la formación cognitiva, la formación práctica, la formación pedagógica. Las prácticas de campo son esa	En el caso de la facultad de educación de aquí de la Universidad de Córdoba, hay prácticas que se hacen en conjunto: Historia, Geografía, Antropología, entonces, esas prácticas están ajustadas a los contenidos curriculares de cada asignatura y son el producto de una

	conocer la historia de un lugar y la geografía de un sitio, también vamos a conocer las costumbres, y eso va más allá de algo geográfico como tal. Eso implica una catedra cultural, incluso, en octavo semestre vemos algo como afro, en séptimo vimos algo como identidad cultural, entonces va más allá.	estrategia que efectivamente permite articular estos componentes dentro del proceso de formación de los maestros de ciencias sociales, teniendo en cuenta que las ciencias sociales y especialmente la geografía es una ciencia que integra conceptos, disciplinas, enfoques y permite precisamente articular saberes, en la estructuración, formación, entendimiento, etc.	visión de carácter interdisciplinar sobre el desarrollo de la formación del maestro en la facultad de educación. No se pueden hacer prácticas individuales, deben ser prácticas con más de un profesor para que se pueda fortalecer el componente esencial. Por lo menos, la geografía debe ir de la mano de la historia, sociología y la antropología a la hora de planificar las salidas.
Perspectiva Transversal	Podríamos decir que seriamos de cierta forma sin las prácticas, profesionales incompletos. Es la práctica que nos hace crear esa conciencia y ese sentido crítico ante la realidad que atravesamos. Digamos que, si no fuéramos a la práctica, para hablar de contaminación, pobreza, únicamente recitaríamos lo que aparece en internet o lo que aparece en los libros. Al momento como tal, en que nosotros vamos a esos lugares donde hay situación crítica, es donde hacemos propio el problema que se evidencia en el país, en la actualidad como tal que los profesores nos muestran.	Las salidas de campo son muy pertinentes porque permiten integrar tres niveles: lo micro, que es lo local; lo meso, que es la parte regional y lo macro que es la parte nacional e internacional. En ese sentido, el estudiante puede hacer ese análisis de lo inductivo y lo deductivo a la hora de entender las problemáticas locales o las problemáticas generales.	En la facultad hay un plan maestro de prácticas, ese documento se renueva todos los semestres y ahí están a cada micro currículo tributa una práctica específica, están plenamente establecidas. De tal manera que no hay una práctica que desarrollan de manera espontánea porque se le ocurrió a un docente, no, eso es una planificación curricular que es reajustada en cada semestre, en cada ajuste curricular se tiene en cuenta la valoración de las distintas prácticas que se hacen, que están en el plan maestro de prácticas.
Perspectiva Desarrolladora	Digamos que la mayoría de las practicas están encaminadas en un antes, un durante y en una pos-práctica. Precisamente antes de la práctica, lo que hacen los profesores seria como darnos orientaciones sobre lo que buscamos al momento de realizar la	Es muy pertinente, obviamente. Las salidas de campo como ya lo dije al principio forman parte de la educación integral y estoy seguro que además las salidas de campo no son solamente en la universidad, en	Si la práctica es de x o y asignatura, las necesidades curriculares propias de esa asignatura presupone el tipo de planificación de la práctica, es decir, que la práctica hace parte del diseño curricular de la asignatura, o

	práctica, los objetivos como tal a lograr. Durante la práctica, seria materializar lo que hemos visto como tal en la teoría y posteriormente, seria contrastar la teoría con la realidad que vivenciamos durante la práctica.	muchos colegios replican lo que se llaman salidas de campo, a su entorno inmediato del colegio, a un pueblito e incluso van a prácticas muy similares a la que nosotros hacemos a otras ciudades, muchos colegios practican eso, tienen salidas de campo, de manera que forma parte no solamente de su formación como profesional, de su cultura general del estudiante de Ciencias Sociales, sino que es un elemento que le sirve para diseñar sus propias salidas de campo en su ejercicio profesional en las escuelas y en los colegios.	sea, todos los elementos curriculares que tiene que ver con el ejercicio de la profesión, con el ejercicio del futuro profesional en x o y área, de acuerdo a su acción disciplinar, están ajustadas, apoyadas en un proceso de práctica de campo.
Perspectiva Transformadora	La articulación entre el modelo pedagógico, los planes de curso y las salidas de campo tienen mucho que ver con lo que es la formación del docente de Ciencias Sociales. Como un investigador, el docente de ciencias sociales al realizar prácticas de campo, no solo observa el entorno, no solo ya ha tenido una revisión bibliográfica, sino que de lo que observa se plantea problemas, preguntas que quiere resolverse. Las prácticas de campo tienen que ver mucho lo que es los planes de los cursos, los objetivos son transformaciones, ya sea de tipo crítico.	En particular, las salidas de campo en la enseñanza de las Ciencias Sociales para mí es de vital importancia, porque el licenciado como un profesional de las Ciencias Sociales, tiene que saber, pero además de saber, tiene que tener unas habilidades, unas competencias básicas para entender, explicar, comprender y dar soluciones a la problemática social que no solamente se percibe en el aula de clase sino toda actividad humana social que se da en el espacio, en el tiempo, que es la razón de ser de las C. Sociales.	Las salidas de campo, cada docente desarrolla o hace unos ajustes semestrales, y desarrolla una especie de pre-practica donde el docente estipula cuales son los elementos de la práctica y planifica un documento que es la guía de cada estudiante. La guía obedece a lo que el estudiante contacta en el terreno práctico en relación a los conocimientos que se han desarrollado en el aula, orientados por el maestro, evidenciando cada proceso, organizándolo, mejorándolo y materializándolo para generar impacto en la comunidad.

Tabla 18.

Voces de informantes por perspectiva de la universidad de Cartagena

CATEGORÍA	VOCES ESTUDIANTES	VOCES DOCENTES	VOCES DIRECTIVOS
Perspectiva Academicista	Realmente la articulación entre el modelo pedagógico, los planes de curso y las salidas de campo no se ha llevado a cabo, porque, aunque el modelo pedagógico nuestro ha sido investigativo, contextualizado e interdisciplinario eso no se nota ni siquiera en las aulas. Entonces sería importante que eso sucediera porque en realidad sería algo diferente que nosotros como futuros licenciados mostraríamos a la sociedad.	Yo no las veo muy integradas las salidas de campo, por programas si tienden a hacerlas, pero todavía no hay una buena planificación, una buena inserción de los recorridos de acuerdo a las diferentes asignaturas, no hay articulación, en cambio yo trato desde mis materias, asignaturas de que cumplan una función de articulación dentro de las mismas asignaturas	Los procesos de evaluación que hacemos es cuando ellos después que responden esa guía investigativa, presentan un informe al programa y de ahí pues conocemos lo aprendido en esa salida de campo.
Perspectiva Sistémica	Las salidas académicas que nos hacen falta, porque nos hace falta el componente geográfico, el de historia ya lo dimos, pero nos hace falta profundizar algunas cosas, entonces necesitamos conocer los sitios específicos, la sierra nevada, estos lugares que hacen parte importante de Colombia y que como licenciados en ciencias sociales y ambientales deberíamos visitar, donde se puedan trabajar y desarrollar más las capacidades como futuros licenciados	El modelo pedagógico tiene mucha parte de trabajo eh… como lo llamamos de constructivista eh… también tiene algo tradicional modelos tradicionales eh… tiene un poco de Piaget, tiene una combinación interesante pero escrita, creo que lo que nos hace falta es que se lleve a cabo bien, no me parece que se esté llevando a cabo, con todo respeto lo digo con todo animo de constructivo no destructivo, de que a veces decimos una cosa y no se hace.	Las salidas con los estudiantes no solamente alcanzan las experiencias generadas, ya que, suelen ser actividades que no están integradas en los currículos, que están debidamente planificadas, pero que carecen de fundamentación didáctica.

En

	y que si hacemos una comparación con otras universidades si lo hacen.		
Perspectiva Formativa	Bueno, como bien dijeron los compañeros, estas salidas son muy pertinentes para nuestro proceso como futuros docentes, ya que, por medio de esta nos podemos dar cuenta la realidad en la que viven los Cartageneros, la realidad de los distintos problemas sociales que existen en la ciudad y fuera de ella. Nosotros necesitamos vivenciar estas cosas y por medio de la práctica es que nosotros aprendemos más, mucho más.	Las salidas de campo son un gran complemento en el proceso de formación de nuestros licenciados en educación ambiental y ciencias sociales, es un espacio que permite contextualizar todas las dinámicas que al interior del salón o el aula de clase se generan y pues, a partir de esa contextualización atender algunas líneas de investigación de nuestro programa. Es así como las salidas de campo no solo se circunscriben a un solo objetivo, si no que le apuntan a varios objetivos, vistos desde la misión del programa.	La Calidad de formación de los estudiantes del programa se da en el cumplimiento de un currículo integral, apropiando el conocimiento teórico con la práctica pedagógica como columna vertebral del programa, el alto nivel de formación de los docentes y la investigación, sin dejar atrás, la proyección social.
Perspectiva Integradora	Todos nosotros tenemos ya inmerso el chip de la interdisciplinariedad, aunque no queramos nosotros siempre encontramos la articulación de un área con otra, nosotros cuando vamos caminando en las salidas, por ejemplo, la que tuvimos en Tubará, nosotros íbamos caminando y siempre encontrábamos relación con otra porque hemos aprendido siempre a articular un área con la otra.	Las salidas son muy importante porque deben responder a esos 3 elementos que te mencionaba al inicio, nuestro programa tiene un enfoque investigativo, contextualizado e interdisciplinar, entonces atendiendo a esos elementos la pertinencia es total por que en cada salida debe responderse a eso.	Nosotros tratamos de integrar todos los lineamientos posibles, el tema de la parte de las tecnologías es algo que atrapa a los jóvenes de hoy en día y que debemos seguir por esa misma línea. A parte que somos un programa que apoyamos y cuidamos el medio ambiente y es necesario, que dejemos de lado la parte de la papelería y entremos a la parte digital.
	Las salidas de campo son un gran beneficio para uno como estudiante, ya que nos ayuda a afianzar nuestro aprendizaje a través del conocimiento	Como elementos didácticos tenemos la producción escrita y también producción de documentales, ellos también desarrollan la narrativa	Somos un programa interdisciplinario ya que mezcla lo pedagógico, lo ambiental y lo social, entonces, cuando nuestros

Perspectiva Transversal	de nuevas cosas, realidades y contextos, para luego esparcir esos conocimientos a nuestros estudiantes en las prácticas pedagógicas.	como una herramienta didáctica, la producción de videoclips, mini documentales, el uso de la cartografía social, GPS, y herramientas virtuales. Todas las salidas van acompañadas de una guía de campo que finalmente se traduce en un informe, un artículo o un capítulo de libro.	estudiantes están en el campo son futuros docentes capacitados para desarrollar cualquiera de las tres.
Perspectiva Desarrolladora	Cuando trabajamos por grupos nos dividimos, no todos van a los mismos lugares, entonces las experiencias como tal son diferentes, y no solo por las entidades sino que cada una en especial tiene la particularidad de tener experiencias diferentes, entonces, por ser así nosotros en el desarrollo del semestre vamos llenando una guía que ellos no dan y nosotros al finalizar el semestre mostramos ya desarrolladas todas las preguntas.	Sin lugar a dudas los desarrollos teóricos son un aspecto importante, es decir la sustanciación conceptual, metodológica, esos acerbos de desarrollos teóricos, siempre van a permitir que la persona tenga unas bases, pero evidentemente las salidas de campo contrastan esa mirada teórica y nos permite de alguna manera, ver las realidades y el territorio como una construcción social.	Bueno, cada semestre desarrolla una guía, esa guía se articula con las actividades que la institución sea oficial, privada o centro no convencional disponga para el estudiantado. Esa guía nos da un trabajo o producto final, los cuales se reflejan en cartillas, investigaciones, pero esos van variando dependiendo la complejidad en el semestre que van cursando.
Perspectiva Transformadora	La calidad educativa se ve beneficiada por los proyectos sociales y ambientales que implementemos a partir de la realización de las salidas de campo, donde se detectan realidades, problemáticas y temas de interés para la academia, permitiendo un conocimiento más contextualizado y práctico.	Son pertinentes porque el docente se forma en términos de la enseñanza-aprendizaje, y en esa dinámica, también tiene que aprender a conocer sus realidades, a reconocerse a sí mismo y a los otros y a entender que tenemos que ser, no solamente observadores del territorio, si no dinamizadores de sus procesos.	La importancia, primero que todo es el desarrollo de una guía investigativa donde se reconozca esa realidad social que hay en determinado sitio y a partir de eso, que los estudiantes se sensibilicen y hagan propuestas investigativas, que los conlleven a conocer e identificar problemas y buscar unas posibles soluciones con los docentes.

Tabla 18.

Sistema categorial

En consecuencia, en la siguiente tabla se muestran las sub-categorías y los códigos que fundamentaron cada una de las perspectivas surgidas a partir de las voces de los estudiantes, docentes y directivos de las tres universidades participantes.

Categoría	Sub-Categorías	Códigos
Perspectiva formativa	***Concepciones***	*Formación integral*
		Identidad con la profesión
		Fuente vital de experiencias
		Pertinencia del programa
	Pertinencia	*Identidad del programa*
		Complemento práctico para la formación
		Formación enmarcada en el nuevo maestro de c. sociales
		Fuente de conocimientos y experiencias
	Elementos didácticos	*Escenario de habilidades y destrezas*
		Consultas bibliográficas
		Proyectos de aula
		Informe final integral
		Desarrollo de competencias
	Importancia	*Fuente de experiencias significativas*
		Formación profesional y critica
		Afianzamiento de saberes
	Articulación	*Fortalecimiento de competencias y habilidades*
		Formación integral
	Contraste teórico- práctico	*Complemento significativo*
		Afianzamiento de habilidades
		Conocimiento real y diverso
	Interdisciplinariedad	*Adquisición y materialización de conceptos*
		Articulación de asignaturas,
	Aporte formativo	*Formación integral*
		Fuente de conocimientos primarios
	Evaluación	*Informe final integral y participativo*
		Autoevaluación personal
		Consolidación de mecanismos pedagógicos
	Intencionalidad	*Complejidad teórica- práctica*
		Rediseño curricular de las salidas

Perspectiva academicista	***Articulación***	*Mal diseñadas*
		No se logra desde el aula
		Desintegración de elementos teóricos y prácticos
		Ajustes permanentes al modelo
		Desarticulación de áreas
	Contraste teórico – práctico	*Complejidad de los procesos*
		Diversidad de choques sociales
	Interdisciplinariedad	*Disciplinas aisladas*
		Rediseño y reestructura curricular
		No se logra desde los docentes
		Prevalece el interés particular
	Aporte formativo	*Carece el apoyo económico y logístico*
	Evaluación	*Retroalimentación semestral de las salidas.*
		Evaluación enmarcada tipo prueba SABER PRO
		Aumentar el número de salidas
Perspectiva integradora	***Concepciones***	*Entender problemáticas y realidades*
		Integración de contextos
		Articulación teórica-práctica.
		Validación de conceptos y teorías
	Intencionalidad	*Integración de áreas y componentes*
		Diseño del micro-currículo
		Integración de enfoques y temáticas
		Integración de saberes y disciplinas
		Principios pedagógicos interdisciplinares
	Pertinencia	*Confrontación teórica-práctica*
		Desarrollo de competencias didácticas
	Elementos didácticos	*Interpretación cartográfica*
		Desarrollo de competencias
		Trabajo previo
		Aplicación del método etnográfico
	Importancia	*Fortalecimiento de estrategias didácticas y pedagógicas*
		Adquisición de habilidades
		Confrontación teórica-práctica
		Visión integral de problemas
	Articulación	*Enfoque interdisciplinar*
		Articulado desde la teoría y los cursos
		Componentes argumentativos en los planes de curso.
	Contraste teórico-práctico	*Desarrollo de Fases: antes, durante y después*
		Complemento práctico significativo
		Discusión teórica-práctica
		Apropiación de conceptos
		Equilibrio de saberes
		Correspondencia entre asignaturas

	Interdisciplinariedad	*Micro currículos entrelazados*
		Articulación de saberes y conocimientos
		Conjugar elementos teóricos
	Aporte formativo	*Desarrollo de indicadores esenciales.*
		Fortalecimiento de la calidad educativa
		Conocer e interactuar con otras culturas
		Acercamiento y comprensión de realidades y contextos
	Evaluación	*Mecanismos de evaluación estandarizados por competencias*
		Consolidación de competencias: saber, ser y hacer
		Organización y sistematización de datos investigativos
		Socialización durante la práctica
Perspectiva transversal	***Concepciones***	*Eje fundamental para la formación*
		Integración de elementos investigativos
		Fuente de conocimiento directo
		Escenario de habilidades y destrezas
	Intencionalidad	*Desarrollo de competencias científicas*
		Salidas especificas definidas por semestres y áreas
		Componentes curriculares transversales
		Aprendizaje basado en proyectos.
	Pertinencia	*Apropiación y trasmisión de saberes.*
		Acercamiento a diversas realidades y contextos
		Educar desde una perspectiva del desarrollo integral
		Enseñanza en las escuelas
		Identificar problemáticas y brindar soluciones
	Elementos didácticos	*Aprendizaje basado en problemas*
		Aprendizaje situacional
		Aprendizaje para entender realidades
	Importancia	*Trasposición didáctica*
		Transversalidad de las ciencias sociales
		Impactar en los diversos contextos
	Articulación	*Proceso pedagógico de extensión*
		Orientadas al fortalecimiento de competencias
		Orientadas a la autonomía de aprendizajes
		Orientadas a la innovación y creatividad del docente
	Contraste teórico – práctico	*Fundamentación en el método científico*
		Articulación entre el conocimiento científico y cultural.
		Se despliega la imaginación
	Interdisciplinariedad	*Desarrollo de problemas pedagógicos*
		Reto de formar nuevas ciudadanías
		Interpretación de problemas observados
		Comprensión de conceptos geográficos
		Resolución de problemas
	Aporte formativo	*Desarrollo de procesos de investigación y extensión*
		Mejora la convivencia
		Fortalecimiento espiritual
		Conlleva a la transposición didáctica

		Afianza líneas de investigación
	Evaluación	*Construcción de elementos pedagógicos-didácticos*
		Conlleva a la investigación exploratoria
		Autoevaluación y coevaluación
Perspectiva desarrolladora	***Concepciones***	*Identidad con la profesión*
	Intencionalidad	*Contrastar y validar conceptos*
		Asignaturas teórico-prácticas
	Pertinencia	*Desarrollo de habilidades y estrategias*
		Conocer la realidad socio-ambiental
		Experiencia enriquecedora
		Fuente de conocimientos
	Elementos didácticos	*Entrevistas con nativos*
		Historias de vida
		Planificación de la práctica
		Guías y diarios de campo
		Evaluación investigativa
		Posturas críticas
		Informe final integral
	Importancia	*Búsqueda y transmisión de conocimientos*
		Acercamiento a problemáticas y conflictos
		Afianzamiento de aprendizajes
	Articulación	*Identificación de necesidades regionales*
		Contempladas en el diseño curricular
		Entender sucesos en diferentes contextos
	Contraste teórico – práctico	*Materialización de experiencias*
		Indagar problemáticas
		Afianzar saberes teórico-prácticos
	Interdisciplinariedad	*Adquisición y aplicación de diversos conceptos*
		Salidas ajustadas a los currículos
		Interpretación de problemas observados
	Aporte formativo	*Acercamiento y comprensión de la realidad.*
		Experiencias enriquecedoras para la formación
	Evaluación	*Proyectos grupales*
		Sustentación en el aula
		Registros fotográficos
		Diseño y aplicación de instrumentos
Perspectiva sistémica	***Concepciones***	*Entender procesos educativos*
	Intencionalidad	*Plasmadas en la malla curricular*
		Secuencia lógica en el plan de estudio
	Pertinencia	*Apropiación de saberes*
		Contraste teórico – práctico
	Elementos didácticos	*Observación*
		Exposiciones
		Guías
		Mapas
	Importancia	*Contraste de diversos enfoques*
		Observación directa
	Articulación	*Estrecha relación disciplinar*

		Se articulan parcialmente
	Contraste teórico – práctico	*Apropiación de conceptos*
		Comprobación de teorías
	interdisciplinariedad	*Asociación de asignaturas*
		A partir de los saberes previos
	Aporte formativo	*Fortalece el enfoque teórico-práctico*
		Fortalece la parte investigativa
		Imagen positiva del programa
	Evaluación	*Socialización en el aula*
		Registros audiovisuales
		Trabajo escrito
Perspectiva transformadora	***Concepciones***	*Pertinencia de las ciencias sociales*
		Papel importante en la educación integral
		Proceso vital para la formación profesional
	Intencionalidad	*Desarrollo de competencias científicas*
	Pertinencia	*Apropiación y trasmisión de saberes*
		Contribuye a la formación crítica
		Capacidad para la resolución de problemas
	Elementos didácticos	*Sistemas de información geográfica*
		Visita a museos
	Importancia	*Retroalimentación de conocimientos*
		Profesional competente
		Visión integral de problemas
	Articulación	*Perspectivas diferentes*
		Docente innovador y creativo
		Enseñanza basada en transformaciones
		Percibir nuevas realidades
	Contraste teórico – práctico	*Indagar problemáticas*
		Comprobar teorías
		A partir de las experiencias en la práctica
	interdisciplinariedad	*Práctica basada en proyectos*
		Escenario de saberes integrados
		Integración de áreas y saberes
	Aporte formativo	*Despliega valores*
		Genera transformación
		Generar impacto en la comunidad
		Bases sólidas para el programa
		Derriba estereotipos
		Fortalece la identidad del programa
		Eleva índices de investigación
	Evaluación	*Desarrollo de artículos de investigación*
		Producción de documentales
		Planteamiento de problemas
		Técnicas e instrumentos de recolección de datos
		Realización de foros educativos

En la tabla anterior, se muestra el sistema categorial del estudio integrado por siete (7) categorías denominadas perspectivas, las cuales están sustentadas por 10 sub-categorías que surgieron a partir de diez (10) preguntas que se realizaron a los 52 estudiantes, 10 docentes y 6 directivos de las tres universidades del Caribe Colombiano, a través de entrevistas semi-estructuradas.

En la figura 4, se relaciona las diez sub-categorías de las salidas de campo que fundamentan cada categoría.

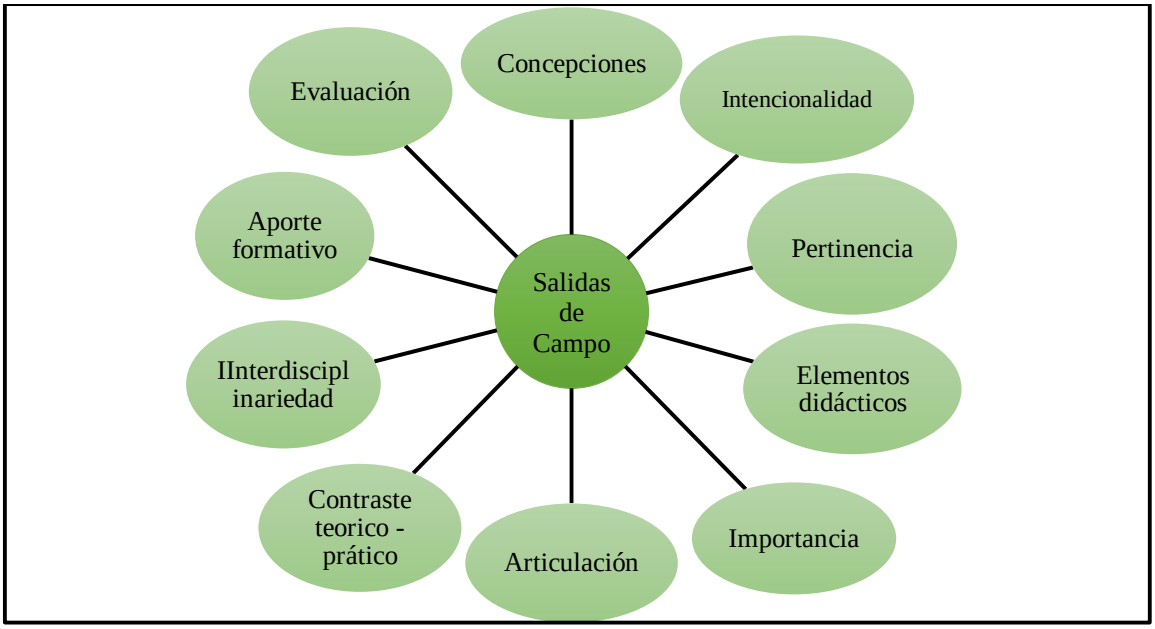


Figura 4. Red de subcategorías de las salidas de campo

Ahora bien, para fundamentar lo anteriormente expresado, es necesario describir cada perspectiva con sus respectivas subcategorías y las voces de los informantes en general:

4.1.2.1. Perspectiva academicista

Esta perspectiva sostiene que la educación se orienta por una concepción tradicional transmisora de conocimientos, donde el docente es el portador de los contenidos y los

estudiantes son receptores de los mismos. En la educación tradicional, la función de la escuela no reconoce el ajuste emocional, es decir, la habilidad existente en el interior de cada niño para acoplarse por sí mismo ante situaciones nuevas con balance y autocontrol (Casanova, 1991, p.57).

De otro modo, Álvarez, Vásquez y Rodríguez, (2016), fundamentan que la salida de campo es una posibilidad para de-construir el esquema convencional de enseñanza de saberes disciplinares caracterizado por fragmentar el conocimiento y encontrarse distante del sujeto que intenta aprender, frente a una enseñanza alternativa que se ubica en los saberes escolares, entendidos como aquellos saberes disciplinares que se transforman para ser enseñados en la escuela. (pp.63)

El enfoque tradicional de la educación, a diferencia del enfoque moderno, surge por el predominio del modelo de enseñanza unidireccional e enciclopedista, fundamentada en la organización compartimentada de los contenidos y centrada exclusivamente en una disciplina. El papel del docente consiste en ser transmisor verbal de conocimientos y el alumno receptor pasivo de los mismos (Porlán, 2000; Coll y Otros, 1998; Gimeno y Pérez, 1995).

En este orden de ideas, esta categoría se fundamenta de las voces de docentes, estudiantes y directivos que expresaron juicios críticos-constructivos sobre la manera tradicional en que se desarrollan las salidas de campo a lo largo de la carrera, destacando las siguientes sub-categorías: Intencionalidad, articulación, contraste teórico-práctico, interdisciplinariedad y evaluación.

En primer lugar, con respecto a la primera sub-categoría, los directivos apuntaron a esta perspectiva desde la ***intencionalidad*** de la salida, manifestando que la integración de estas dentro de los planes de estudios de los programas ocurre de manera neutral. En tal sentido, ***DIUCOR1,*** expresa: *"En relación a la facultad de educación, las salidas de campo hacen parte del diseño de cada micro currículo, cada programa, cada asignatura, tiene un componente de tipo practico, la que lo requiera por supuesto, de acuerdo a su naturaleza, y ese componente práctico, ese ejercicio de campo, está inmerso en el diseño del mismo currículo de esa asignatura…"*

En este mismo aspecto, ***DIUAT2*** agrega*: "Lógicamente implica la integración entre lo teórico con lo práctico, ya que en el aula de clase se realiza la parte teórica correspondiente a los diferentes procesos naturales, en este caso, desde el punto de vista de la geomorfología, desde el punto de vista de la hidrografía y desde el punto de vista de la climatología, todos esos procesos naturales se miran teóricamente en el aula de clase, lógicamente una asignatura como esta va integrada obligadamente con la realización de salidas de campo, ya que integrar la teoría con la práctica…"*

En cuanto a estas apreciaciones pertenecientes a la sub-categoría de ***intencionalidad***, se pudo observar que, la manera en que están integradas las salidas de campo a la malla curricular o plan maestro del programa es de forma tradicional, dado que, estas hacen parte de un componente preestablecido en el currículo y un diseño que no va más allá de la relación teórica-práctica que se da en las asignaturas determinadas para cada salida.

Con respecto a la segunda sub-categoría, relacionada sobre cómo se logra la ***articulación*** entre el modelo pedagógico, los planes de curso y la salida de campo, algunos docentes

afirmaron que, no se está dando esta articulación en el programa, puesto que, consideran necesario reformar las salidas, debido al mal diseño y no existe una articulación por objetivos de áreas, como debería ser, es decir, de forma teórica está plasmado para que se logre, pero en la realidad no es posible esta articulación. En este sentido, el docente ***DUCOR3,*** sostiene:

"Yo creo que ahí estamos fallando todavía, precisamente por eso es que yo propongo una reforma, es que sea el área de Geografía-Historia conjuntamente quienes diseñen la práctica de campo. Hoy alguien diría pero si eso es lo que hacemos, no, no porque si tu realizas formalmente lo que existe en el programa, supuestamente yo tendría que mostrar en la práctica elementos de Sociología, se está desperdiciando eso, eso está en el papel, pero no está en la práctica, entonces, lo que requiero es que Geografía e Historia se integren y Ciencias Sociales se integren y diseñen, pero no para el semestre, o sea, la salida de campo hay que ponerla en un semestre porque es obvio, pero que no sea porque en ese semestre se da tal asignatura, sino que sea por objetivos del área…"

Por su parte, los estudiantes, manifiestan no estar de acuerdo con la ***articulación*** de estos tres elementos en el programa, dado que, existe una complejidad entre la teoría y la práctica, en el sentido de que muchas veces se presentan obstáculos de diferentes tipos, que limitan la obtención de los objetivos establecidos. La estudiante ***EUCOR14***: *"Bueno, una cosa es lo que está plasmado allá, lo que el profesor nos pide o nos dice que vamos a hacer y lo que en realidad se da. Porque esto se ve a veces truncado por, factores a veces climáticos, no podemos hacer ciertos recorridos por orden logístico, porque llueve, por lo general se nos daña el bus. Y no hay una coherencia entre lo que se prepara acá y lo que en realidad podemos alcanzar a ver en la práctica".*

El estudiante ***EUAT4*** afirma*: "por lo general eso depende del tipo de profesor o maestro que nos está orientando en las salidas de campo, porque bueno no todos los profesores aplican el mismo modelo pedagógico, hay profesores que son un poco más tradicionales que otros y hay otros profesores que son un poco más constructivistas…"*

A partir de lo expuesto anteriormente, se observa que actualmente hay una deficiencia en cuanto a la articulación de estos tres elementos por parte del docente, los cuales son esenciales para que se dé un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos contextos escolares y no escolares. En este orden de ideas, la problemática radica en que no se da una coherencia entre el modelo pedagógico, los planes de curso y los objetivos propuestos en cada salida, es decir, no hay una relación entre lo que se planifica y lo que en realidad se quiere alcanzar en la práctica.

Por otra parte, los docentes manifestaron su inconformidad en cuanto a la sub-categoría de la ***interdisciplinariedad*** de las salidas de campo en el programa, algunos docentes respondieron que esta no se logra. En tal sentido, el docente ***DUCOR3,*** lo sostiene de esta manera: "*Eso no es cierto, no está sucediendo y alguien me dirá, pero es que mi práctica si y yo no creo. Yo niego que la tal interdisciplinariedad se esté logrando, aquí cada profesor va con su disciplina, con su interés, muestra sus cosas. El hecho de que estén juntos dos profesores uno de Geografía, Ambiente e Historia como el caso mío, o un historiador y un economista, un antropólogo eso no significa que estén haciendo interdisciplinariedad, cada cual está haciendo lo suyo, en su pedacito y en su momento. La interdisciplinariedad hay que buscarla, lo poco de interdisciplinariedad que podemos hacer, porque la interdisciplinariedad no se puede forzar, es qué cosas podemos ver desde tu disciplina y mi disciplina en un mismo objeto de conocimiento o de una salida de campo".*

En este mismo sentido, el docente ***DUCOR4***, complementa: ***"La interdisciplinariedad****, no puede encajonarse solamente en una sumatoria aislada de disciplinas, sino que ellas tienen que dialogar entorno a la interpretación de los problemas que tú estás observando en el contexto…"*

De acuerdo a esta postura, es notable que los docentes no tienen claro el concepto de interdisciplinariedad, ya que, están asociándolo al conjunto de disciplinas aisladas donde prevale interés particular de cada docente, sin importar las consecuencias que esto traiga al proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Tamayo y Tamayo, (1995), definen la interdisciplinariedad como el conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada.

De otro modo, el docente ***DUCAR3,*** manifiesta que el *proceso de* ***interdisciplinariedad*** se da: *"Combinando las asignaturas es lo que yo estoy proponiendo, salir con otros docentes y por eso lo promulgo así como… para trabajar, porque eso está todavía muy desordenado, se está empezando a tratar, hay docentes que estamos queriendo hacer eso de lograr la interdisciplinaridad… yo digo que todavía no se ha logrado, estamos en eso y hay que seguir buscando escenarios, articularse más con los profesores y hay que buscar más espacios de encuentro entre profesores y alumnos, profesores de diferentes disciplinas, más espacios antes de las salidas de campo para planearlas y luego realizarlas".*

En otro sentido, los estudiantes afirmaron que el proceso de ***interdisciplinariedad*** se da por parte de ellos, mas no del docente, cuando ***EUCAR6,*** indica que: *"existe una guía que*

hay que resolver, según ellos, ¡según ellos! Eso lo hacen los docentes, pero eso ni siquiera es así, las preguntas las articulan, las hacen, las realizan desde la coordinación, creo que eso viene de coordinación, entonces como que no tiene mucha relación porque el docente que va con nosotros no va si no como una guía, a cuidarnos, a estar pendiente de nosotros, las cosas se van a hacer así, como para mantener el orden, pero no en realidad porque nosotros vamos con…. Nosotros estamos acostumbrados a hacer la relación y la articulación entre las áreas porque es lo que siempre trabajamos en el aula, no porque ningún docente se reúna para eso".

Con respecto a estas posturas, se observan numerosos vacíos en cuanto al proceso de interdisciplinariedad en los programas de LCSCC, dado que, los docentes en primera instancia no están llevando a cabo el uso de este para que se dé una integración de componentes y áreas. Los estudiantes, por su parte, argumentan que por parte del docente no se articula este proceso.

La interdisciplinariedad es una exigencia interna de las ciencias. Una disciplina particular puede ser considerada como un nivel de ciencia, la cual tiene como objeto observar, describir, explicar y predecir el comportamiento de un sistema de fenómenos, dotados de cierta estructura y el cual obedece a una dinámica que le es propia y que se va desarrollando a medida que este sistema se conecta con otros. (Tamayo y Tamayo, 1995).

La interdisciplinariedad es considerada como un proceso dinámico que busca proyectarse, con base en la integración de varias disciplinas, para la búsqueda de soluciones a problemas de investigación, por lo cual, hay que hacer un trabajo donde se pongan a dialogar las

disciplinas en torno a la interpretación de los problemas que se observan en los diferentes contextos aunados al mismo objeto de estudio.

No se trata entonces, de reivindicar la idea de enseñar disciplinas específicas y aisladas, lo que se busca es interrogar la relación entre el fortalecimiento y la formación de sujetos sociales, mediante el diálogo interdisciplinario que nace de lugares de enunciación convirtiéndose en referentes que posibilitan el diálogo con los otros saberes disciplinares (Aguilera y González, 2009).

Por otra parte, en lo que concierne al aspecto del ***contraste teórico – práctico***, los estudiantes expresan:

EUCAR15 "*Bueno hay que tener en cuenta que donde nosotros llevamos a cabo las prácticas han sido diferentes contextos, nuestra teoría o la teoría que hemos manejado va muy acorde a cada uno de los contextos en los que hemos estado, pero obviamente ahí hemos tratado en algunas zonas donde ósea... no va como… ósea no es nada coherente con lo que ya hemos tratado...*"

Asimismo, ***EUCAR5,*** *complementa: "lo que pasa es que el modelo pedagógico, el enfoque pedagógico que quieren darnos a nosotros es muy innovador entonces choca siempre a la hora de que llegamos a los distintos contextos que son muy tradicionales, entonces, nosotros al ser tan innovadores claro que siempre va a ver un choque, sin embargo, nosotros siempre nos hemos ido acomodado a lo que ellos nos brinden".*

Por su parte, los docentes explicaron la complejidad que se da entre estos dos elementos. Así lo sustenta ***DUCOR3****: "Bueno, ese si es un problema difícil, esa discusión permanente sobre lo que uno estudia y la realidad, es un problema que afecta también a las mismas prácticas, porque ¿que llamamos por realidad? Y si es una realidad de conocimiento, si es. Si es una realidad de la vida cotidiana, no, porque, por ejemplo, darnos respuestas a problemas actuales sobre la vida a partir de una práctica donde uno está viendo elementos del pasado, uno dice no, es que estamos en un tema donde estamos aprendiendo realidades, académicas y científicas, si, que pueden tratar de pasados muy remotos y que poco dirían de la vida cotidiana…".*

En este aspecto, se puede deducir que, el contraste teórico – práctico, para un grupo de estudiantes está desarticulado en la medida que existen vacíos conceptuales, por lo que se dan una serie de choques al momento del contacto con el medio, que resulta totalmente distinto a lo pensado. En resumen, existe complejidad en el proceso de articular la teoría con la práctica, para adquirir los conocimientos esenciales en el desarrollo de la salida.

Desde el punto de vista de los docentes este proceso de articulación no se logra, debido a los contenidos que se desarrollan muchas veces no están en concordancia con los problemas de la vida cotidiana. Entonces se da una discusión entre lo que se conoce y la importancia de aplicarlo hoy en día.

En concordancia con lo anterior, Santillana (1983) manifiesta que, en el entorno, el mismo medio es un recurso educativo más, ya que ofrece una gran cantidad de estímulos y proporciona multitud de recursos inmediatos, donde la interdisciplinariedad se constituye en el medio como una estrategia propicia para hacer y construir ciencia y conocimiento. Así

pues, el currículo es considerado como una guía para llevar a cabo el proceso educativo y lograr el aprendizaje de manera eficaz y significativa. Coll (1991). Esta guía se plasma en un diseño curricular, el cual representa el pensar antes de actuar, es decir, que define intenciones para guiar esa acción, organizar los componentes, fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla.

En cuanto a la sub-categoría de ***evaluación formativa*** de las salidas de campo, los directivos respondieron: *"Los procesos de evaluación que hacemos es como te decía anteriormente ellos después que responden esa guía investigativa, ellos presentan un informe al programa y de ahí pues conocemos lo aprendido en esa salida de campo".* ***DIUCAR1***

En este mismo orden, los directivos muestran su inconformidad con los métodos de evaluación utilizados actualmente, donde se valora más lo cognitivo que la adquisición de competencias. De esta manera expresa ***DIUAT1***: *"esa parte es bien compleja porque desafortunadamente la universidad está muy lejana de la evaluación cualitativa formativa, la universidad sigue siendo cuantitativa, apegada al número, apegada al parcial, en donde un día determina tu suerte y no se tienen en cuenta otros muchísimos elementos que forman parte de la integralidad de un estudiante, elementos que forman parte del ser humano…*

Además, completa: *aquí vale la pena no solo las salidas de campo, sino que la universidad piense en la posibilidad de una evaluación integral, en donde lo cognitivo no sea lo fundamental, lo trascendente, sino que hagamos una evaluación formativa, integradora, de ese ser humano que está allí a cargo nuestro, entonces se requiere para eso unos cambios en la reglamentación de la evaluación en la universidad, porque el discurso es cualitativo pero la práctica es cuantitativa, la práctica sigue siendo de una educación conductista de*

premios y castigos, entonces la gente peleando detrás de una nota, corriendo detrás de un numero porque es lo único que interesa, lo que me promueve o me reprueba porque es lo que me da el premio, la beca, el almuerzo gratis, entonces es bien complicado, porque se necesita una cultura institucional de la evaluación formativa".

Asimismo, apuntan al fortalecimiento de los espacios para que los estudiantes puedan construir sus propios productos académicos. En tal sentido, ***DIUCOR2:*** *"yo pienso que tu traes las evidencias, pero nos está faltando ese otro salto donde los estudiantes se puedan reunir en equipos y comenzar a escribir toda esa experiencia y que la universidad publique esas experiencias, pero esas experiencias como tal deben ser valiosas. La universidad le falta apoyo en construir un centro de investigación o espacios para estudiantes donde generen sus productos investigativos, porque en el aula es muy difícil. Y falta apoyo de los docentes, se deben rendir los informes y estos deben ser articulados con los demás docentes y socializarlos a los estudiantes".*

En este aspecto, se fundamenta que, de acuerdo a lo que expresan los directivos, actualmente las licenciaturas en ciencias sociales están evaluando de manera sistemática, en el que se valora el resultado y no el proceso; constituyéndose la evaluación como un elemento indagador, que determina la aprobación o reprobación del estudiantado. En tal sentido, se debe reemplazar lo cuantitativo y buscar la integralidad de las competencias y habilidades en el ser humano.

Los docentes por su parte expresan: "*A parte de la nota que yo les tomo a los estudiantes con los trabajos que entregan, ese informe que te contaba que ya lleva todo el asunto, ellos me lo entregan a mí y yo de ahí saco una nota y con ese trabajo yo debo entregar un informe*

*al respecto de la práctica y así es como ellos me evalúan aquí, al programa, entonces esa es la manera que tienen aquí el programa para evaluar esas salidas de campo". **DUCOR5.***

Además, la docente ***DUAT1,*** complementa: *"hacen en cada municipio una exposición, en mi caso y eso tiene una nota y el que no expone pues no tiene nota, entonces tiene que ir a exponer y también en algunos quices que se hacen dependiendo el trabajo, se hace evaluación o reporte de las salidas..."*

De acuerdo a lo expresado por los docentes, es notable el apego a la forma tradicional con mecanismos de evaluación estandarizados, ya sea mediante exposiciones, trabajos finales, quices o reportes. Lo cual, debe trascender de manera rigurosa, donde el docente dinamice el ejercicio de la docencia y el estudiante, por su parte, valide, contraste y consolide los conocimientos adquiridos en la salida y las competencias del saber, saber hacer y saber ser.

En concordancia con lo anterior, Bruza y otros, (2011), respaldan: realizar un informe o memoria sobre la salida es importante pero siempre y cuando el informe recoja conclusiones y observaciones personales, no un trabajo bibliográfico, donde lo que hacen los alumnos es "copiar y pegar" la información bibliográfica obtenida, ya que para realizar esto no es necesario ir previamente al campo.

En este mismo sentido, las salidas de campo tienen una triple función: La integración de las estrategias en la enseñanza seleccionadas por el profesor, ser un medio privilegiado del aprendizaje y estar asociadas a un proceso de evaluación (Rebelo, 2011). Este último punto se suele reservar al trabajo posterior a la salida de campo (informe/trabajo final), dejando sin

evaluar los conocimientos previos y la propia salida, algo fundamental en un trabajo de campo.

De acuerdo a las posturas anteriores, se ratifica que las salidas de campo están orientadas el enfoque academicista, desde la perspectiva de algunos informantes. Este enfoque se sustenta en la visión racional y empírica de la ciencia que predominó en los inicios de la edad moderna; es el soporte de la llamada educación tradicional. El patrón academicista ajustado de la enseñanza cotidiana que se conserva en ciertos ambientes académicos, enseña a otorgar el mayor aumento de conocimientos sistemáticamente dispuestos en una íntegra planificación, en un ambiente sistemático y detallado.

La perspectiva academicista, en este caso, se basa en las apreciaciones de los docentes sobre los elementos fundamentales (disciplinas, saberes, enfoques y temáticas), que efectivamente están contempladas en el currículo, pero, orientadas al cumplimiento de unos objetivos determinados, garantizando la continuidad de los contenidos curriculares establecidos en el modelo pedagógico. Por tanto, este enfoque tiende a centrarse más en la enseñanza que en el aprendizaje, ya que, no toma en cuenta las ideas de los estudiantes, dándole un papel protagónico al docente.

En conclusión, esta categoría se reduce a la transmisión de conocimientos que se consideran como verdades permanentes. Esta postura a diferencia de la educación moderna y activa, que tiende a centrase más en el individuo, para atender a la consecución del desarrollo integral de la persona, se apoya en que el docente ejecuta el currículo diseñado y el estudiante se limita a concretar las actividades para obtener el aprendizaje. En efecto, es un trabajo elaborado bajo los fundamentos del conductismo, donde el docente debe seguir paso a paso la

secuencia programática originada por la fragmentación de la realidad y con ello, una concepción reduccionista del conocimiento.

4.1.2.2.Perspectiva sistémica

Saylor y Alexander (1974), retoman en su definición de currículo el enfoque sistémico, entendiendo el sistema como el conjunto de componentes en interacción y organización a fin de alcanzar objetivos propuestos y currículo como un plan para proveer conjuntos de oportunidades de aprendizaje para lograr metas y objetivos específicos.

No obstante, no bastaría con cambiar el currículo, los planes de estudio o la fundamentación pedagógica del programa, sino que, se debe pensar en la formación de docentes investigadores y constructores del conocimiento y de significados relacionados con lo social.

Esta perspectiva surge de las voces de docentes, estudiantes y directivos que expresaron la manera como se desarrollan las salidas de campo dentro del programa y los elementos didácticos fundamentales para dicho proceso. En tal sentido, se fundamenta a partir de las siguientes sub-categorías: intencionalidad, elementos didácticos, aporte formativo y evaluación.

En primer lugar, los directivos, hacen referencia al enfoque sistémico del currículo, como guía de la salida, así lo menciona ***DIUCOR1:*** *"El currículo, como ustedes saben, es un elemento sistémico, las prácticas no pueden ir entonces divorciadas de las orientaciones curriculares. Las orientaciones curriculares que están en cada programa, que están inmersas en cada micro currículo, ellas van marcando los derroteros de la práctica que se va*

a desarrollar, es decir, que esta pregunta se resuelve en la misma esencia de cada licenciatura, de cada programa".

En este sentido, el currículo presupone el tipo de orientación curricular de la salida, es decir, es un elemento permanente y necesario en el desarrollo de estas. Así, es preciso resaltar lo que manifiesta Walker (1973):

> "Los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el currículum es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor". (p.14)

De otro modo, los aspectos relacionados con los ***elementos didácticos*** y curriculares, los docentes muestran la integración de elementos más usados en el desarrollo de las salidas como los informes finales, materiales audiovisuales educativos, diarios de campo y las guías y mapas, como un todo que hace parte del proceso educativo. Además, agregan la interpretación cartográfica y la experiencia en los museos. Así lo ratifica ***DUCOR3:*** *"Bueno, por un lado, están la planeación de todos los lugares que vamos a visitar, es decir, museos, en el caso mío en particular, los museos y los lugares que tienen importancia y transcendencia histórica para que sean visto de primera mano. Y obviamente, también estamos utilizando cartografías, mapas, etc. Y un trabajo que se hace anterior a la salida de campo en este momento, que es que los estudiantes estudian distintos elementos para que no llegue allá en la ignorancia absoluta, sino que ya tengan conocimiento y simplemente van en parte del trabajo a hacer el reporte fotográfico para videos o para "power point" o*

presentaciones que son al mismo tiempo elementos de aprendizaje didácticos para que ellos utilicen como experiencia en su labor profesional".

Los estudiantes por su parte, añaden las fases o momentos en que se desarrollan las salidas: antes, durante y después: *"hay profesores que dividen las prácticas en tres fases: en un antes, durante y después: lo que se hace en el antes es un proceso de consultoría, búsqueda de información. En la práctica se hace ya lo que es el contraste de esa información y luego al final, se hace un informe que recoge ambas partes, una síntesis de todo lo que se hizo y lo que se aprendió".* ***EUCOR10.***

Los directivos asocian los elementos al desarrollo de unos objetivos como punto de partida, es decir, son actividades establecidas dentro del currículo. ***DIUAT1:*** *"Uno de los problemas que tenemos hoy, es que se han hecho muchísimas discusiones y no se han podido poner de acuerdo los docentes que están a cargo de las asignaturas donde hay trabajo de campo en las distintas facultades, en ciencias básicas, en arquitectura, en ingeniería química, que hacen salidas pedagógicas, esto ha hecho que no tengas hoy un reglamento y si existe debe ser muy viejo, pero cada profesor tiene como su propia dinámica y tiene un reglamento, lo que sí tiene claro la universidad es el proceso administrativo mediante el cual se apoyan estas salidas y que tienen como punto de partida que estén en la carta descriptiva como un objetivo, como una actividad no improvisada si no producto de una planeación curricular".*

En cuanto a los aspectos de evaluación los docentes fundamentan la evaluación investigativa a partir de las problemáticas vivenciadas en la salida de campo. ***DUCOR1:*** *"somos conscientes de que hay otras formas de evaluar que es la evaluación por proyectos,*

en el caso de algunos cursos que se desarrollan con las prácticas de campo se genera un producto y ese producto es un informe integral, participativo, en el cual los estudiantes desarrollan diferentes ejercicios, ejercicio de revisión bibliográfica, ejercicio de redacción, organización y también aplica el análisis, la interpretación de la información y presentación de resultados. Entonces, allí se hace una evaluación integral, porque efectivamente se están integrando otros componentes de tipo cualitativo a la hora de evaluar los productos que general las prácticas de campo".

De acuerdo a las posturas anteriores, Caldeiro (2004), sostiene que las salidas de campo deben cumplir con una organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje, donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación.

Cada salida de campo debe ser minuciosamente diseñada y plasmada en el currículo, puesto que permitirá el desarrollo del conocimiento desde la realidad y del mismo modo los problemas que en ella surgen; de manera que este diseño debe ser flexible pues a medida que se interactúa con los fenómenos reales, se ajustan dichas actividades.

Se concluye que, de acuerdo a las voces de los docentes, directivos y estudiantes, esta perspectiva corresponde al enfoque sistémico, dado que, se orienta a la consolidación de un sistema integrado de conocimientos y de habilidades en el proceso educativo impartido por el docente. En efecto, el contenido de la enseñanza debe conformar un conjunto de ideas y actividades organizadas mediante un sistema de conocimientos y competencias, que deben ser asimiladas por los estudiantes de acuerdo con los objetivos de enseñanza que se quieren alcanzar.

4.1.2.3. Perspectiva formativa

Rickinson y otros, (2004), afirman que las salidas de campo tienen un impacto positivo en: (1) las actitudes, creencias y autopercepción del alumnado; y (2) las habilidades sociales, tales como las habilidades de comunicación, cooperación y empatía. En efecto, el proceso formativo vigoriza las dimensiones del sujeto a nivel intelectual, emocional, actitudinal, práctico, a partir de las vivencias y de las conceptualizaciones teóricas que dan vida a los significados elaborados propiamente por los estudiantes y contextualizados en la vida cotidiana.

En tal sentido, durante la realización de los trabajos de campo los estudiantes logran desarrollar ciertas habilidades y destrezas entre las que destacan: la observación, el análisis y la síntesis, las cuales promueven la autonomía del estudiante a la hora de desarrollar las actividades propuestas durante el trabajo según el contenido dado; recolectan información directamente en el área para la obtención de un producto científico; desarrollan habilidades y destrezas en el manejo de instrumentos y técnicas de muestreo; despiertan inquietudes hacia el estudio de la disciplina y el desenvolvimiento de la investigación (Godoy y Sánchez, 2007). Por último, inciden en el desarrollo social y personal del alumno (Gair 1997).

Estas sub-categorías se sustentan de las voces de docentes, estudiantes y directivos que expresaron sus apreciaciones sobre las salidas de campo desde el punto de vista formativo, desde dos sub-categorías: concepciones, pertinencia y aporte formativo

En primer lugar, las ***concepciones*** de salida de campo desde los docentes, están orientadas al complemento práctico para la formación del nuevo maestro. De esta manera lo indican:

DUCOR4: *"Primero que todo, las prácticas de campo deben de obedecer a un objetivo de formación contemplado en el respectivo plan de estudio de los programas. En ese sentido, lo que a mí corresponde en el programa de Ciencias Sociales, está en previstas realizar unas prácticas en diferentes semestres, que corresponden más bien, a unas áreas disciplinares que se ofrecen en esos niveles de formación. En ese sentido, en término general, la práctica es un complemento. Se concibe como un complemento, para la formación del estudiante desde el punto de vista práctico. La práctica es como un escenario en donde se desarrollan unas habilidades y destrezas y también, no solamente tenientes a observar el contexto, la realidad de nuestro entorno, sino también a validar si se quiere, los conceptos y teorías que se ofrecen en cada curso".*

DUCOR3: *"Lo primero que tengo que decir sobre eso, es que considero que las salidas de campo juegan un papel importantísimo dentro de lo que la universidad hemos llamado la educación integral, es decir, que no solamente el alumno esté leyendo o escuchando, viendo videos, elementos para su formación desde el punto de vista del conocimiento de lo que hay en la ciencia o de los conocimientos en generales, sino que confronte elementos de la realidad con su propio esfuerzo y su capacidad al salir a determinado lugares que ha planificado la universidad. Sin lugar a duda forman parte de nuestra experiencia vital de conocimiento de la sociedad…"*

DUCOR1: *"los procesos de formación inicial se caracterizan porque en él se deben desarrollar algunas actividades y estrategias que fundamenten la formación cognitiva, la formación práctica, la formación pedagógica. Las prácticas de campo son una estrategia que efectivamente permite articular estos componentes dentro del proceso de formación de los maestros de ciencias sociales, teniendo en cuenta que las ciencias sociales y especialmente la*

geografía es una ciencia que integra conceptos, disciplinas, enfoques y permite precisamente articular saberes, en la estructuración, formación, entendimiento, diferentes conceptos que hacen parte de las ciencias sociales, de formas de pensamiento para entender algunas problemáticas que están en el contexto…"

DUCAR2: *"las salidas de campo son un gran complemento en el proceso de formación de nuestros licenciados en educación ambiental y ciencias sociales, es un espacio que permite contextualizar todas las dinámicas que al interior del salón o el aula de clase se generan y pues, a partir de esa contextualización atender algunas líneas de investigación de nuestro programa. Es así como las salidas de campo no solo se circunscriben a un solo objetivo, si no que le apuntan a varios objetivos, vistos desde la misión del programa, le apuntan al tema etnográfico desde la etnografía, le apuntan al tema cartográfico desde la cartografía y la geografía física y humana, le apuntan al tema de recursos naturales o ecológicos desde las asignaturas de habitabilidad, desarrollo sostenible, le apuntan a temas culturales y etno-culturales, a temas económicos también y obviamente también a temas políticos y demográficos porque eso lo ven en cartografía física y humana, algunos aspectos de ellos…"*

De otro modo, los estudiantes expresan en esta misma categoría que las salidas están orientadas a la identidad con la profesión:

EUAT15*: "las salidas de campo son útiles en nuestro proceso de formación docente, ya que, cada vez que lo que estudiamos en el aula de clase no se asemeja a la realidad, cuando nosotros vamos y palpamos esos lugares que en teoría estudiamos en el salón, pues, hay un conocimiento y un aprendizaje significativo mucho más apropiado para la carrera que nosotros vamos a desarrollar".*

EUCOR8: *"en respuesta a tu pregunta, es porque precisamente logramos llegar a otras partes, salirnos de nuestro propio contexto, analizar cómo conciben el proceso de formación en otros lugares de aquí mismo del país. Digamos, como incide la cultura en la educación, eso nos ayuda a entender que el proceso educativo, a pesar de que esta estandarizado no es una cosa uniforme en todo el país, sino que ciertos agentes culturales, ambientales, geográficos están incidiendo en el proceso de formación y eso nos ayudará a tener una visión más amplia de lo que es la educación en el país".*

Finalmente, los directivos apoyan la ***concepción*** de la salida de campo como elemento fundamental en la formación integral del nuevo maestro, en tal sentido, indican: *"la salida de campo es un elemento neurálgico en la formación de todo docente, que no se concibe de la formación profesional de un maestro que esté vinculado a las visiones pedagógicas del siglo XXI sin que tenga un ejercicio de campo aunado a su formación disciplinar"*. ***DIUCOR1.***

En ese mismo sentido, ***DIUCOR2****, sostiene que: "desde el enfoque constructivo de las prácticas de campo realizadas en nuestra carrera, pienso que son importantes en el hecho de que nos ayuda a formarnos como profesionales integrados y críticos. Más que todo, críticos de la realidad de nuestro país, porque una cosa es lo que se ve en el contenido y otra la que se puede observar en la realidad cuando vamos a las prácticas. Entonces, es como más un enfoque crítico y educar a nuestros estudiantes desde una perspectiva de desarrollo integral de nuestro país.*

En cuanto a la fundamentación de esta sub-categoría, se sostiene que, las salidas de campo son concebidas como espacios de formación integral, están orientadas al complemento

práctico de la formación, a la identidad del programa y a la contextualización de las dinámicas sociales y ambientales que se producen en el entorno de interés. En tal sentido, estas apreciaciones se enmarcan en la categoría formativa, dado que, fortalecen el componente de enseñanza-aprendizaje, articulando estos procesos desde la interdisciplinariedad, como un escenario en donde se desarrollan habilidades y destrezas que trascienden en el estudiantado.

Ahora bien, en cuanto a la sub-categoría relacionada a la ***pertinencia***, los docentes aseguraron que las salidas de campo son muy pertinentes en la formación integral:

DUCOR3: *"Las salidas de campo como ya lo dije al principio forman parte de la educación integral y estoy seguro que además las salidas de campo no son solamente en la universidad, en muchos colegios replican lo que se llaman salidas de campo, a su entorno inmediato del colegio, a un pueblito e incluso van a prácticas muy similares a la que nosotros hacemos a otras ciudades, muchos colegios practican eso, tienen salidas de campo, de manera que forma parte no solamente de su formación como profesional, de su cultura general del estudiante de Ciencias Sociales sino que es un elemento que le sirve para diseñar sus propias salidas de campo en su ejercicio profesional en las escuelas y en los colegios".*

DUCOR4*: "el licenciado de Ciencias Sociales no solamente debe conocer las habilidades y las estrategias relacionadas con el saber hacer. Es decir, con la competencia del trabajo, sino también con otros problemas que están relacionados con el ejercicio de ese trabajo, en ese sentido, las prácticas le brindan o le abre un panorama más diverso de lo que es su oficio. O sea, que va a observar y va tener la oportunidad de percibir o de complementar unos saberes que no solamente son netamente didácticos, ni pedagógicos, sino que son, por ejemplo: problemáticas relacionadas con el contexto social, económico y*

político, que contribuyen más que todo, más que el saber hacer van a contribuir a la formación integral, bajo el principio de lo que es la inter y multidisciplinariedad".

Por su parte, los directivos valoraron que la ***pertinencia*** radica directamente en la formación integral del individuo, así lo expresa ***DUCAR1:*** *"las salidas son importantísimas porque el docente se forma en términos de la enseñanza y el aprendizaje, si, enseñando aprende y aprende enseñando y en esa dinámica, también tiene que aprender a conocer su realidades, a reconocerse a sí mismo y a reconocer a los otros y a entender que tenemos que ser, no solamente observadores del territorio, si no dinamizadores de sus procesos, para luego plantear alternativas de transformación desde la educación, entendida la educación como un proceso integral y no como un mero proceso de transmisión de información".*

Alrededor de estas apreciaciones, se sustenta la sub-categoría relacionada a la ***pertinencia*** de las salidas, dado que, esta radica es ser un componente riquísimo en el proceso de formación por aportar todos los elementos necesarios para el aprendizaje significativo. Ahí radica la importancia de las salidas de campo, debido a que permite no solo la transmisión de conocimientos, sino la puesta en marcha de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de las salidas, a partir de la comprensión del entorno y sus problemáticas.

En cuanto al aporte formativo de las salidas, los docentes expresaron que es relativo, no obstante, siempre apuntan a la formación integral. En este aspecto sostienen:

DUCOR4*: "Depende de cada uno, de cómo la conciba y desde que aspectos o con que la está relacionando. Entonces, tú la práctica la puedes concebir desde: primero, el punto de vista de la enseñanza, esa es una; del aprendizaje esa es otra. Te puede servir para la formación integral, por ejemplo: de que te sirve la práctica para tu ser más solidario, más*

sensible, más respetuosos con tus compañeros, con la vida, entonces te sirve para muchas cosas. Entonces, si concebimos la práctica como parte del trabajo humano espontaneo que uno realiza desde que nace, desde que viene al mundo, es la principal fuente de tu perfeccionarte como persona integralmente. Entonces mirándole desde ese aspecto, te contribuye lo que verdaderamente estamos nosotros concibiéndolo como una estrategia de formación integral, no solamente para desarrollar un oficio, sino que te abre un mundo infinito para tu formación, porque salir a otra realidad, bien sea cercana o lejana, a ti te abre el mundo, te despierta".

DUCOR2 *"Un licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba debe estar completamente al tanto, de todas las problemáticas que se dan a nivel regional, departamental, en muchos aspectos: en el aspecto social, en el aspecto ambiental, en el aspecto ecológico, y es en ese sentido, en que las prácticas de campos articulados al programa, articulados a la malla curricular del programa de Ciencias Sociales, hacen parte fundamental de su formación, ya que en las prácticas de campo ellos van a llevar a la práctica lo que de cierta manera la teoría le fundamenta y es una de las razones por la que se siente o se ve la necesidad de que las prácticas de campo sean un eje fundamental en la formación del licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba".*

DIUCAR2*: La calidad de formación de los estudiantes del programa se da en el cumplimiento de un currículo integral, apropiando el conocimiento teórico con la práctica pedagógica como columna vertebral del programa, el alto nivel de formación de los docentes y la investigación, sin dejar atrás, la proyección social.*

De acuerdo a estas apreciaciones, es preciso destacar la salida de campo debe ser vista como un proceso con un carácter innovador en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las

ciencias sociales, ya que permite el diálogo entre los conocimientos previos, los que son planteados por el docente, y los que son adquiridos en la salida.

En este sentido, plantea Moreno y Cely, (2013): "la salida de campo busca la consolidación de logros conceptuales, actitudinales y procedimentales, que contribuyen en la formación del docente y en el diálogo con los conocimientos propios de las ciencias sociales" (p.75). Es decir, podría considerarse una de las estrategias para generar pensamiento y habilidades en los ámbitos educativos, debido a que se rompen los paradigmas clásicos a partir de los nuevos conocimientos, el intercambio de ideas y las experiencias significativas desde el entorno o fenómeno estudiado.

En este aspecto, es preciso resaltar lo que plantea Villarini (1996):

> "Si bien es cierto que existen muchos recursos didácticos metodológicos para abordar las temáticas educativas, el trabajo de campo debe verse como uno de ellos y de hecho uno de gran importancia, pues le permite al educando la observación directa del entorno para conocer una realidad, esta experiencia enriquecedora hace del alumno una persona con habilidades para confrontar la teoría con la realidad que lo circunda y del mismo modo ser crítico ante ella". (p.12)

Ante esta postura, se puede decir que, las salidas de campo son un verdadero elemento didáctico que complementa la formación del nuevo maestro, ya que, permite la integración de elementos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la interacción de distintas realidades y contextos, donde el estudiante va adquiriendo nuevas formas de ver el mundo y asimismo, adquiere la formación y el desarrollo de competencias integrales: el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber trascender.

En resumen, la perspectiva formativa, se basa en que la formación contribuye a la elaboración del pensamiento, es decir, la capacidad que tiene el estudiante de aplicar los conocimientos previos, habilidades y actitudes a situaciones determinadas y convertirlas en nuevas situaciones. Además, se potencian las capacidades naturales de los seres humanos, como el pensar, el sentir, el actuar y el trascender y, asimismo, se facilita el desarrollo de la autonomía y la auto-realización personal, donde el estudiante adquiere protagonismo.

4.1.2.4.Perspectiva integradora

Brusi y otros, (2011) sostienen que, gracias a las salidas de campo se puede realizar un aprendizaje fundamental en el que la interacción entre conocimientos, habilidades y actitudes alcanza su máxima expresión al enfrentarse al estudio de objetos, fenómenos y problemas reales en el medio natural.

En tal sentido, proporcionan una experiencia directa con aquello que se estudia en el aula, promoviendo la curiosidad del alumnado gracias a la actitud investigativa adoptada (Allen 2004).

Esta perspectiva se origina de las voces de estudiantes, docentes y directivos que apuntaron a la integración de las salidas de campo dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, se fundamenta a partir de las siguientes sub-categorías: concepciones, intencionalidad, pertinencia, importancia, articulación, contraste teórico-práctico e interdisciplinariedad.

En primer lugar, las concepciones de salida de campo de los estudiantes están orientadas a la consolidación de los procesos de carácter histórico, geográfico y ambiental. ***EUCOR17*** sostiene: *"dentro de las maneras prácticas a través de la misma realización de las mismas teorías uno puede consolidar e incluso evidenciar como han sido los procesos más que todo en estas prácticas que tienen un valor un agregado de carácter histórico, y además de eso la parte de sostenibilidad ambiental, la parte geográfica. Dado eso puedo decir que, si me ha servido, me ha consolidado este valor en la parte de la práctica que me ha servido mucho para refinar todos los temas históricos de los que se han podido en mi carrera alcanzar".*

En lo concerniente a la ***intencionalidad*** de las salidas, la integración de estas se encuentra plasmada en el plan de estudio del programa, en este sentido, los directivos respondieron: *"Los docentes de las distintas áreas, especialmente del área de geografía, integran las salidas de campo en el silabo, ósea la carta descriptiva debe tener la salida previamente planeada, de tal manera que pueda ser incluida en el calendario académico del programa y esa salida debe tener correspondencia con los desarrollos que el profesor va a tener durante el semestre en la asignatura, debe tener una justificación, de tal manera que previo a la salida el profesor debe hacer llegar a la coordinación las guías de trabajo, con los respectivos permisos para realizar".* ***DIUAT1***

En cuanto a la ***pertinencia,*** el docente ***DUCOR1*** manifiesta: *"Bueno, nosotros hacemos un análisis sobre aquellos elementos que digamos integran saberes y que efectivamente generan habilidades de pensamiento para toda la vida, las prácticas de campo son precisamente esa experiencia, donde los estudiantes confrontan el conocimiento con la realidad y efectivamente en el aula de clase le permite extraer de sus vivencias, de sus recorridos, de lo que observó, de los lugares que encuestó o entrevistó, o referenció poder digamos articular*

saberes con ejemplos muy puntuales, en lugares muy puntuales, de acuerdo a las temáticas y a los problemas".

Por otra parte, en cuanto a la ***importancia*** de las salidas, aportan los directivos ***DIUAT2:*** *"Bueno, la salida de campo es importante en muchas asignaturas, muchas disciplinas y en el campo de las ciencias sociales para hacerlo un poco más amplio son fundamentales, ¿porque son fundamentales? Porque las salidas de campo no solamente te permiten observar fenómenos físicos para el caso de la geografía física, te permite observar una serie de actividades que realiza el hombre en la naturaleza y no solo la serie de actividades si no las relaciones que se establecen entre el hombre y la naturaleza y que son relaciones de tipo social, económico, político y cultural que pueden ser observadas, analizadas y comprendidas a través de las salidas de campo…"*

En cuanto a las apreciaciones de los estudiantes, estos lo asocian desde un enfoque ***teórico-práctico***, es decir, llevan una secuencia lógica en cuanto a las áreas correspondientes a las salidas de campo de acuerdo al plan de estudio actual; así lo manifiestan:

EUCOR2: "*Las salidas de campo están integradas dentro de nuestro programa, porque desde nuestra facultad y específicamente en nuestro departamento se maneja el tema de la interdisciplinariedad, que contempla el hecho de que la teoría que vemos dentro de la academia sea contrastada con la realidad que podemos observar en el campo".*

EUCOR17, explica: *"Bueno creo que ya había hecho alusión a esto y me iría al caso de las mismas prácticas que ya he tuve experiencia en la práctica Afro y la misma realidad de los pueblos afro de Colombia. La teoría e incluso los marcos legales, que se hablan de los*

pueblos afrodescendientes en Colombia, en el papel los vinculan a la protección de estos pueblos, pero en la realidad no se ve, entonces uno pudo contrastar que, en las mismas leyes, la misma constitución; lo que se dice ahí no se cumple. En esa práctica uno pudo evidenciar que palenque es un pueblo con unos rasgos identitarios muy diferentes a cualquiera, pero que son muy excluidos, muy marginados de la misma realidad. Entonces, da ese matiz diferente porque se puede contrastar esa parte teórica con la misma realidad".

En lo referente a la ***articulación*** entre el modelo pedagógico, los planes de curso y las salidas de campo, los docentes respaldaron la identificación y el contraste de necesidades, problemáticas y realidades que se articulan en el modelo pedagógico del programa, con el fin de tener un impacto en la región a partir de la realización de las salidas de campo. En tal sentido, ***DUCOR1***: *"Por lógica, el plan curricular ha contemplado que en la estructura de los cursos hay unas áreas que fundamentan las salidas de campo, entonces los planes de curso deben tener los contenidos que precisamente justifican la realización de una salida de campo". "las prácticas de campo nos muestran de cierta manera cual es la necesidad o las necesidades de personas en particular de situaciones en particular, de pueblos, culturas, etnias en particular y es una forma de cómo se articula todo este proceso a la formación del licenciado en Ciencias Sociales".*

Los directivos asemejan dicha ***articulación*** al modelo pedagógico desde tres componentes fundamentales para el proceso educativo. De esta forma lo expresan:

DIUCAR2: "*La parte de articulación es una propuesta bandera del programa. Nosotros en esa parte articulamos el modelo pedagógico que es bastante exigente que tiene tres momentos que es la parte investigativa, la parte contextualizada y la parte interdisciplinaria. Entonces ese modelo pedagógico, todos los planes de curso y las salidas de campo y toda*

actividad que se haga dentro del programa con los estudiantes, debe estar articulados, siempre debe haber un punto de encuentro entre todos".

DUCAR1, complementa el enfoque que se debe dar desde los aspectos teóricos-prácticos: *"si queremos, se habla mucho de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que la inteligencia naturalista, la inteligencia de la interacción, es decir, aspectos que tienen que ver con fundamentos teóricos que se pueden vivenciar de manera concreta en una salida de campo, pero también lo puedes ver desde los aprendizajes significativos, que siempre se nos habla de Ausubel, que debemos tener en cuenta los conocimientos previos para poder incorporarlos a conocimientos nuevos que emergen, de tal manera que se estructuran dentro de los que ya se saben y una de las maneras que podemos fortalecer eso es con las salidas de campo, es decir, todos esos desarrollos teóricos que a veces los encontramos muy alejados de nosotros los tenemos que vivenciar en las salidas de campo y hay muchos desarrollos, cuando uno analiza…"*

De acuerdo a lo anterior, es preciso resaltar lo planteado por Coll (1991): "la integración de la teoría con la práctica lleva implícita una función sustancial, es decir, que los lineamientos para el diseño curricular marcan "un proceso de conocimiento y la integración de la teoría con la práctica", de esta manera, la interrelación motiva al estudiante y al profesor a encontrar la aplicación productiva de los contenidos temáticos mediante la enseñanza experimental, que lleva al alumno a la apropiación del conocimiento y a la comprensión del fenómeno en estudio.

El autor resalta la importancia del diseño curricular en la obtención del conocimiento a partir de un enfoque teórico-práctico. De acuerdo a lo anterior, el éxito de un currículo se

logra a través del diseño de actividades con base en una reflexión práctica y crítica de la realidad, donde se conciba el currículo desde el desarrollo humano y desde la transformación social, teniendo en cuenta las competencias que se deben potenciar desde el proceso educativo, ya que, son el medio para integrar los conocimientos teóricos y prácticos, con el fin de fortalecer en el estudiante el desarrollo de sus capacidades, habilidades y valores.

Con base a este punto de vista, es preciso mencionar lo que Villarini (1996) sostiene: "el desarrollo curricular de una institución educativa se inserta e interactúa con la sociedad, en el sentido más amplio de las relaciones sociales y de la cultura y sus aspectos, por lo que es necesario asumir la interacción entre estos, con el propósito de que el currículo resulte pertinente, eficaz y efectivo, y se constituya en un instrumento de desarrollo humano, tanto en el nivel social como en el personal".

En este orden de ideas, al estudiante no sólo se reconoce con una estructura cognitiva, sino también con unos saberes previos que hacen del aprendizaje un proceso de confrontación permanente de inconformidad conceptual entre lo que sabe y la nueva información adquirida.

Finalmente, las salidas de campo influyen de manera positiva en el estudiante, puesto que, al presentar el conocimiento estudiado contextualizado en el mundo real, se permite la aplicación del mismo y se realza su utilidad (Braund y Reiss 2006).

En conclusión, esta perspectiva se enmarca en el enfoque integrador, puesto que, el aprendizaje y el razonamiento son procesos sociales que ocurren en diferentes campos o contextos y entre los individuos que los integran, más que en cada uno de ellos mismos como

elementos aislados. En efecto, el estudiante es considerado como sujeto activo de su propio proceso de aprehensión y transformación conceptual.

Por último, desde esta perspectiva, el educando, posee una estructura cognitiva que conlleva al proceso de aprendizaje, pues en él se valora, de un modo, los conocimientos previos y, de otro, el acercamiento continuo a los saberes disciplinares, es decir, se le da importancia a la integración progresiva de conocimientos y a los procesos de asimilación e inclusión de los conceptos científicos. La interdisciplinariedad en ese orden, representa una relaboración, dado que, debe integrar varias disciplinas que, en una relación simétrica, dinámica y de intercambio, corresponden a configuraciones de análisis propias para enriquecer el punto de vista del objeto de estudio.

4.1.2.5. Perspectiva transversal

La salida de campo propicia la formación de equipos interdisciplinarios de trabajo, desarrollando en los estudiantes la capacidad de presentar nuevas situaciones problemáticas en torno a diversos tópicos; establece buenas relaciones entre los participantes (docentes-estudiantes-participantes); despierta en el estudiante la capacidad de resolver problemas y aplicar los conocimientos adquiridos en el aula (Vera y Martínez, 2013). En tal sentido que, los estudiantes deben ser educados en la adquisición de competencias, que les acompañen durante toda su vida.

En lo que concierne a la fundamentación de esta perspectiva, se destacan (8) ocho sub-categorías, relacionadas a continuación: concepciones, intencionalidad, pertinencia, importancia, aporte formativo y evaluación.

En lo que concierne a las ***concepciones,*** los estudiantes sostienen que fortalece la parte investigativa. En tal sentido ***EUCOR18*** fundamenta: *"Bueno yo las concibo más que todo como digamos una investigación de campo, muchos de pronto dirán que es un paseo o que de pronto es un lugar para divertirse o ver la realidad, pero más allá de eso es una investigación que uno hace a fondo de los problemas o los fenómenos que están en las pequeñas sociedades, en las pequeñas comunidades y que uno no tiene como que en cuenta en primera instancia sino cuando las vive. Entonces es como eso, como un foco de investigación".*

Los docentes relacionan la salida de campo directamente a la identificación de problemáticas y, asimismo, a la búsqueda de soluciones en los diversos contextos en que se desarrolla la salida. Así lo sustenta ***DUCOR1***: "*Las prácticas de campo efectivamente permiten analizar las problemáticas sociales, ambientales, territoriales, que son susceptibles cada día, permite que estudiantes identifiquen problemáticas y a través de estas podamos desarrollar procesos de extensión, entonces los estudiantes pueden articularse a los semilleros de investigación, pueden articularse a los grupos de investigación y se pueden generar círculos de estudios que permiten un poco afianzar las líneas que tiene el programa".*

Por otra parte, en lo concerniente a la intencionalidad, los docentes argumentan que es importante en la medida en que se dé el trabajo colaborativo entre docentes. En tal sentido, ***DUCOR2,*** expresa: *"tanto para los estudiantes como para nosotros es importante, ya que, mucha de la teoría, cierto, a veces se queda simple y sencillamente en teorías y hay asignaturas que exigen de cierta manera una práctica o llevarla hasta el campo y entonces, uno como docente también al momento de crear las prácticas lo hace con base también en*

una formación integral que se dé una sinergia entre estudiantes y profesor, donde uno a veces crea las prácticas, crea las rutas. Muchas veces uno mismo ni siquiera ha pasado por esas rutas, entonces es una forma también de conocer un poco la geografía nacional, la historia nacional, a la par de los estudiantes, a veces hay prácticas que ya están designadas a un docente, y ese docente pide la colaboración de otro docente, de pronto porque el número de estudiantes es muy grande, entonces en ese sentido uno como colaborador, aprende también un poco, entonces digamos que hay un proceso de "feedback", de retroalimentación en ese sentido".

Los directivos manifiestan en cuanto a la ***intencionalidad*** de la salida de campo, al trabajo horizontal que se debe hacer con las distintas áreas, así lo sustenta ***DIUAT1:*** "*yo creo que una de las cosas que debemos trabajar, es hacer integración horizontal de las distintas asignaturas que el estudiante da en un semestre, eso nos permitiría que todo el esfuerzo logístico y económico que se hace para una salida de campo pudiese ser aprovechado por los distintos docentes que en ese grupo les corresponde trabajar y cada uno poder mirar de qué manera esa salida contribuye a la formación que él tiene proyectada".*

DIUCAR2, sostiene que esta se integra a través de componentes transversales a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que se encuentran plasmadas en el plan maestro del programa: *"Nosotros tratamos de integrar todos los lineamientos posibles, el tema de la parte de las tecnologías es algo que atrapa a los jóvenes de hoy en día y que debemos seguir por esa misma línea. A parte que somos un programa que apoyamos el medio ambiente y que cuidamos el medio ambiente y es necesario, que dejemos de lado la parte de la papelería y entremos a la parte digital necesaria, de ahí que apoyamos mucho a nuestros estudiantes para que manejen todo por ese medio*".

De acuerdo a la postura anterior, es importante destacar que, a partir de las salidas de campo se establecen conexiones entre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (CTS), permitiendo el desarrollo de una ciudadanía más activa (Pedretti 2003).

Asimismo, este tipo de actividades fomenta el aprendizaje significativo, además estimula el espíritu conservacionista de los estudiantes necesario para que puedan preservar el ambiente donde habitan (Delgado, 2013).

En cuanto a la ***pertinencia***, los estudiantes expresan:

EUAT7: "*si son pertinentes… ¡claro que sí! porque como lo dije anteriormente, no es lo mismo estudiar sentado en el aula viendo un mapa, que estudiar ya con los sitios, con los paisajes, todo lo que nosotros estudiamos, y si es pertinente porque de pronto para un maestro de ciencias sociales que no conoce o un maestro de ciencias sociales que de pronto no sabe ubicarse geo espacialmente pues es muy difícil, por tanto, si considero pertinentes las salidas de campo".*

EUCOR12: *"dentro del proceso de formación del maestro, cabe mencionar lo que es la teoría, la teoría a veces necesita de lo práctico, o ¿cómo tú le explicas a un estudiante que cierta ciudad tiene distintas características cuando ni siquiera has ido a ella? O sea, ahí, evidencias un poco el proceso de formación, ya uno a través de las experiencias y vivencias que tuvo en cierto territorio, uno puede darle una enseñanza diferente al alumno que incluso uno lo pudo evidenciar en las prácticas pedagógicas.*

Del mismo modo, los docentes indican: *"Bueno, es importantísimo porque el docente se forma en términos de la enseñanza y el aprendizaje, si, enseñando aprende y aprende enseñando y en esa dinámica, también tiene que aprender a conocer sus realidades, a reconocerse a sí mismo y a reconocer a los otros y a entender que tenemos que ser, no solamente observadores del territorio, si no dinamizadores de sus procesos, para luego plantear alternativas de transformación desde la educación, entendida la educación como un proceso integral y no como un mero proceso de transmisión de información"*. ***DUCAR1.***

En consecuencia, ***DUCAR3***, complementa: *"La pertinencia es total ósea… es urgente y necesario y casi diría yo que obligatorio que se hagan recorridos por los escenarios, no hay que hacer grandes salidas de campo de largas distancias para encontrar muchos de los programas…articularnos con ese importante momento de acción como digo yo de recorrer los lugares, ver las problemáticas y buscar por lo menos conceptualmente desde lo teórico y prácticamente desde la realidad las soluciones a esos problemas que vayamos identificando durante los recorrido que se hagan".*

Por su parte, los directivos opinan: *"Es pertinente en la medida en que hoy más que nunca, tenemos la necesidad que el estudiante contraste allí esa realidad, vivencie la realidad, no solo trabajaos de campo pensando en ir muy lejos, se pueden aprovechar los espacios cercanos donde el estudiante vive la cotidianidad, podemos visitar desde el patio de la institución o jardines de la institución, las empresas que están cercanas, es como aprovechamos todo lo que los espacios que están por fuera del aula de clase me ofrecen con fines pedagógicos, ósea como aprovecho todo, la formación del suelo, los tipos de vegetación, la fauna presente, la interacción humana, el tipo de vivienda de los asentamientos cercanos, la parte cultural, la parte económica, las comunidades que existan,*

son tantos los elementos que pueden ser abordados, en donde se cumple el fin último del trabajo de campo, que es ese acercamiento del estudiante a su realidad". ***DIUAT1.***

Por otra parte, en lo que corresponde a la ***importancia*** de las salidas, los docentes la relacionan al fortalecimiento de los índices investigativos: ***DIUCAR1***, expresa: "*La importancia, primero que todo es el desarrollo de una guía investigativa donde se conozca y se reconozca esa realidad social que hay en determinado sitio donde fue escogida la salida de campo ya partir de esa realidad social que los estudiantes se sensibilicen y hagan propuestas investigativas, que los conlleven a ellos a lograr conocer e identificar problemas en el lugar donde ellos van y esa realidad es la que ellos luego plantean en el aula de clases y le buscan unas posibles soluciones con los docentes que son los que están acompañándolos en estos procesos y propuestas innovadoras como tal"*.

En cuanto a la subcategoría concerniente al ***aporte formativo*** de las salidas de campo en la calidad educativa del programa, los estudiantes lo enmarcan al fortalecimiento de proceso de investigación. En este sentido, ***EUAT13***, opina: *"en cuanto a los índices de calidad educativa, de hecho, ya hay varios compañeros de aquí de nosotros que están en ponencia nacional en caldas, en Bogotá, en Manizales, haciendo precisamente de esos procesos de observación que se han hecho en las salidas de campo, tenemos un compañero que vive en el municipio de Malambo y en una salida de campo, pues él está haciendo una ponencia esta semana viaja, a raíz de ese proceso de observación de una salida de campo"*.

De igual manera, los directivos en este aspecto aportan: *"decía que, hacer Geografía con los libros era hacer geografía digamos mala, hacer geografía con los mapas era una geografía mediocre y hacer una geografía mejor solo se hacía en el terreno, en ese sentido,*

la realización de salidas de campo en el campo de la geografía, en el caso específico en mi formación o en el caso de cualquier asignatura se convierte en un elemento que contribuye con mejorar la calidad educativa de la enseñanza por así decirlo, de la educación, no hay ninguna duda que enseñar con la realidad concreta, que sería hacer una visita, una salida de campo aporta elementos fundamentales para la formación de nuestros estudiantes y eso redunda en una mejor calidad educativa". ***DIUAT2.***

Finalmente, en cuanto a la ***evaluación*** de las salidas, es pertinente resaltar, los aportes que hacen los docentes:

En primer lugar, los docentes lo enmarcan a través de tres grandes dimensiones:

DUCOR1: *"el ejercicio de la formación docente, permite es establecer tres ejes fundamentales: lo primero es que se consolide el saber, entonces como el desarrollo de esas teorías permite la consolidación del saber. Pero a través de la práctica de campo también como podemos consolidar el saber hacer, es decir, todas esas teorías que se aprenden como se permiten articular en la realidad, el saber hacer, o sea, que hago yo con ese conocimiento, como lo pongo en práctica. Y el ser, porque el estudiante tiene la capacidad de tener su posición política, ética, su compromiso social, moral, todas esas problemáticas y, ante todo, entender que como docente tiene la función de formar las nuevas ciudadanías que van a enfrentar las realidades que él a través de esas prácticas pudo observar, identificar y caracterizar como problémicas".*

Seguidamente, destacan la importancia de los eventos que se realizan posterior a la salida de campo:

DUCAR1, argumenta : *"Bueno, nosotros hacemos un encuentro que se llama encuentro de articulación, donde los estudiantes, donde independientemente, presentan como unos resultados del semestre, donde participan los profesores del respectivo semestre y los estudiantes y presentan eso y se hace una evaluación, los estudiantes lógico también hacen una percepción de los trabajos que se adelantan por parte de cada profesor, y en la actualidad nos encontramos en un proceso que se denomina de autoevaluación, una mirada a nosotros mismos, de nuestras realidades, donde observamos las debilidades, las fortalezas, las amenazas y evidentemente las oportunidades, lo que llaman DOFA, o DOFADO, pero lo que nos permite ahora tener unas miradas centrales.*

Finalmente, lo relacionan al fortalecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación:

DUCAR2: *"Somos ahora conscientes y yo lo entiendo así, que todo programa en un proceso de construcción, por eso no podemos decir que ya todo este hecho y que no hay cosas que mejorar, por ejemplo no podría decir, los muchachos presentan videos, presentan fotografías, pero también podríamos señalar algo que podría fortalecer de futuro, como por ejemplo montar en la página web esos desarrollos que permitan que lo que se evidencie pueda ser visto por otras personas independientemente que pertenezcan o no a la universidad y que no sean las redes sociales las que estando por fuera del proceso sean las que velan."*

En primer lugar, es necesario estandarizar estos mecanismos de evaluación basado en competencias, dado que, el estudiante adquiere el conocimiento de manera dinámica y enriquecedora. En tal sentido, donde tenga la capacidad para desempeñarse en contextos

diferenciados y reales, a partir de las experiencias y las vivencias adquiridas en cualquier entorno. Santiago, (1998) afirma: se debe imponer el reto de fomentar el interés del educando, tomando en consideración que la enseñanza hay que hacerla más crítica y fundamentada en situaciones reales. El docente debe concienciarse sobre la necesidad de transformar su práctica habitual cotidiana. Y como respuesta la enseñanza de la geografía debe asumir un rol protagónico que contribuya a despertar el interés por el entorno.

En segundo lugar, es importante que se realicen este tipo de eventos académicos, con el fin de que haya un proceso de retroalimentación por parte de los docentes y los estudiantes. Es decir, exponer las carencias identificadas y los conocimientos alcanzados durante la salida. Young (1980), afirma: "el currículum es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Con ello la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y discutir". El verdadero proceso de formación en el individuo es aquel que conduce a una transformación a partir del bagaje formativo previo que sirve de base para reestructurar los nuevos aprendizajes, donde el estudiante no solo reciba y memorice información, sino que, la analice, comprenda y la aplique en los diferentes procesos.

En efecto, el currículo hace una aproximación bastante útil a la hora de considerar lo que es la realidad educativa, por lo tanto, conecta la teoría con la práctica, el individuo con la sociedad y el presente con el futuro. Así, los estudiantes confrontan su visión convencional de la realidad y de la salida de campo, con los argumentos teóricos que se establecen desde la academia sobre la salida de campo y los planteamientos pedagógicos definidos para esta.

Se concluye así que, la perspectiva transversal contribuye a la formación personal, integral, formativa y, asimismo, a la relación del estudiante con el entorno educativo y con el espacio geográfico, las cuales se convierten en formas de interactuar, teniendo en cuenta los valores y actitudes que tanto estudiantes y maestros deben manifestar en la dinámica de la vida diaria dentro y fuera de la escuela. En efecto, se tienen en cuenta la observación y la interacción, como elementos que potencian todas las actividades y comportamientos de los que depende en gran medida el impacto del aprendizaje significativo de los estudiantes.

4.1.2.6.Perspectiva desarrolladora

Esta perspectiva concibe la construcción del conocimiento como una experiencia individual de contacto directo con el mundo real y diverso. La escuela gira en torno a las necesidades del estudiante y su propósito es formar individuos bajo la dimensión desarrolladora de sus capacidades particulares.

En tal sentido, la salida de campo puede tener múltiples intencionalidades que justifican los procesos construidos en el inicio, transcurso y al final de un escenario escolar específico, ya que, permite ampliar el horizonte de habilidades y conocimientos propios en el desarrollo del aprendizaje, por un lado, la experiencia posibilita la apropiación y comprensión de conceptos y lenguajes por medio de la vivencia del lugar y por otro lado permite contrastar estos conocimientos con la realidad, con lo observable, con la percepción y apropiación de los conocimientos mediante la experiencia, que enriquecerá la formación y la práctica pedagógica. (Moreno y otros, 2013).

Esta perspectiva aborda las siguientes sub-categorías: concepciones, pertinencia, elementos didácticos, importancia y evaluación, sustentando el desarrollo y progreso que el estudiante adquiere en su conocimiento a partir de la experiencia.

En lo concerniente a las ***concepciones***, los directivos manifiestan que esta se constituye como elemento esencial en la formación del licenciado*: "Bueno, la salida de campo se constituye sin ninguna duda en un elemento fundamental en la formación de un nuevo maestro, en el caso de la geografía, concretamente en el campo de la geografía física y la histórica que son las asignaturas que yo desarrollo, la salida de campo es un elemento fundamental ya que través de ella se pueden contrastar los conocimientos previos desarrollados en el aula de clase con la observación directa de la realidad, lo que le permite al estudiante digamos acercarse de manera práctica al objeto de estudio de la geografía que viene siendo en este caso el espacio geográfico, dicho de otra manera, el espacio teórico no solo se mira desde el punto de vista teórico en el aula de clase si no que se va directamente a él para realizar la contrastación con lo visto en el aula de clase con la realidad misma".* ***DIUAT2.***

Además, manifiestan en cuanto a la ***pertinencia*** de las salidas, que está estrechamente relacionada a su desarrollo curricular, planificadas previamente: *"Es totalmente pertinente, ya le decía, no se compadece la formación de un profesional, de un licenciado, en estos tiempos modernos que no tenga ese componente en su desarrollo curricular. De tal manera, que en la facultad hay un plan maestro de prácticas, ese documento se renueva todos los semestres y ahí están a cada micro currículo tributa una práctica específica, están plenamente establecidas. De tal manera que no hay una práctica que desarrollen de manera espontánea porque se le ocurrió a un docente, no, eso es una planificación curricular que es*

reajustada en cada semestre, en cada ajuste curricular se tiene en cuenta la valoración de las distintas prácticas que se hacen, que están en el plan maestro de prácticas". ***DIUCOR1.***

Con respecto a los ***elementos didácticos*** y curriculares que se deben integrar en el desarrollo de cada salida, los docentes lo relacionan en primer lugar a la búsqueda bibliográfica de los lugares de interés, para que haya un proceso de contrastación a la hora de ir al campo. Seguidamente, la salida de campo como elemento didáctico fundamental para el desarrollo de competencias y finalmente, a la generación de conocimientos a partir de las entrevistas con nativos y el intercambio de culturas.

DUCOR5*: "en el proceso de enseñanza porque ellos como te decían, todo eso que van viendo en el campo de cierta manera tienen que trasmitirlo, ellos, por ejemplo, cuando estamos en la propia práctica tienen que hacer exposiciones, previamente ya han hecho un trabajo de búsqueda bibliográfica, un antes, como les digo yo a ello en el proyecto. Ya con esa búsqueda bibliográfica sobre la zona a donde vamos a ir, cuando estamos en la propia práctica hacen unas exposiciones y pienso que es allí donde tienen que contrastar todo lo que han leído con lo que ya están viendo en la práctica de campo".*

DIUAT2: *"Elementos didácticos... ya la salida es un elemento didáctico o una herramienta didáctica y que se integra totalmente con los elementos curriculares, como el contenido, por ejemplo las actividades evaluativas, todo eso está integrado en una salida de campo por que la salida de campo le permite al estudiante adquirir una serie de competencias como la observación, la medición, el análisis, etc., y a su vez le permite que en esa salida de campo sean evaluados esos elementos o esas competencias, dicho de otra manera, la salida de campo te permite mirar si los estudiantes han adquirido las*

competencias suficientes o para analizar el espacio geográfico o para interpretarlo o para comprenderlo, en ultimas es el objetivo fundamental de una asignatura como la geografía".

DUCOR2: *"En el campo de la historia, la visita de museos, por ejemplo que nos dicen a nosotros un poco más de cómo fue la historia y como se dieron los procesos históricos y digamos que las visitas o el chalar con personas nativas de los lugares a donde uno va también genera una serie de conocimientos es una forma didáctica también de aprovechar estas salidas de campo, son entrevistas y a veces son historias de vidas de las personas o de las personas que conocen la historia completa y ya sea de una forma de guía turístico o de una forma pedagógica, funciona como una forma de apropiación de ese conocimiento.*

Por último, los directivos, manifestaron como elemento fundamental en el currículo, la planificación de las salidas, la relación entre los contenidos y la salida, la evidencia y socialización de cada salida mediante proyectos, informes, guías, etc., además, los ajustes permanentes al modelo pedagógico, de tal manera que todo lo que se desarrolle en la práctica está planificado y esté en concordancia a los contenidos que cada asignatura establece en el programa de cada micro currículo.

Así lo expresa ***DIUCOR1:*** *"Las salidas de campo, cada docente desarrolla o hace unos ajustes semestrales, y desarrolla una especie de pre práctica donde el docente estipula cuales son los elementos de la práctica y planifica un documento que es la guía de cada estudiante para el desarrollo de la práctica. La guía obedece a los que el estudiante contacta en el terreno práctico en relación a los conocimientos que se han desarrollado en el aula, orientados por el maestro. De tal manera que todo lo que se desarrolla en la práctica está*

planificado y está en relación a los contenidos que cada asignatura establece en su programa de cada micro currículo".

En este sentido, tanto docentes como directivos, coinciden en que se realizan unas orientaciones previas y un proceso de revisión bibliográfica donde el estudiante se pone en contexto de los lugares a recorrer e interactuar, asimismo, apuntaron a la evaluación de proyectos investigativos y finalmente, un informe final integrado para mostrar resultados del aprendizaje adquirido en el proceso.

De otro modo, en cuanto a la ***importancia*** de las salidas de campo los estudiantes la asocian a la formación crítica e integral, cuando expresan lo siguiente: *Desde el enfoque constructivo de las prácticas realizadas en nuestra carrera, pienso que son importantes en el hecho de que nos ayuda a formarnos como profesionales integrados y críticos. Más que todo, críticos de la realidad de nuestro país, porque una cosa es lo que se ve en el contenido y otra la que se puede observar en la realidad cuando vamos a las prácticas. Entonces, es como más un enfoque crítico y educar a nuestros estudiantes desde una perspectiva de desarrollo integral de nuestro país".* ***EUCOR5.***

Los directivos manifiestan los siguiente en cuanto a la ***importancia*** de las salidas:

DIUAT1: "*La Universidad tiene claro que la educación como proceso formativo, debe ser una formación que trascienda las 4 paredes del aula de clase además que en la misión de la universidad se declara la necesidad de crear estudiantes o investigadores, docentes investigadores, y la salida de campo, la salida pedagógica es una oportunidad para ir formando esa cultura de la investigación en la universidad. Entonces allí en los lineamientos*

está presente esa necesidad de realizar esas salidas de campo, por eso la universidad las avala y financia en gran parte".

En este mismo sentido, Gómez, (2001) afirma: "El mismo entorno ofrece relaciones múltiples y convergentes que se suscitan y obligan a que dichas disciplinas reelaboren sus propios constructos, logrando, de este modo, mayores precisiones y enriqueciéndose de los logros de los demás, promoviendo progreso científico y técnico.

En lo concerniente al contraste teórico-práctico, los estudiantes manifiestan que a pesar de los vacíos que se presentan en el contraste de las teorías con la realidad operante, esta relación se da a través de complementos como debates y socializaciones posterior a la salida.

Así lo argumenta ***EUCOR3:*** *"Bueno, en este caso es muy importante de pronto decir que cuando llegamos al aula de clase nos sentimos un poco consternados después de ir a práctica porque mucho de lo que enseñan en la teoría, en el aula de clases, termina siendo lo no real o en gran parte algo modificado a conveniencia de pronto de ciertos agentes, entonces ehhh…. ¿cómo se integra? Se integra después con unos debates que se hacen en clases y con miras a impartir todas esas perspectivas de opiniones entre los estudiantes que fuimos y mirar lo positivo y lo negativo que encontramos en cada práctica".*

En cuanto al último aspecto, relacionado con la evaluación de las salidas, los estudiantes opinaron lo siguiente:

EUCOR18: *"muchos profesores lo hacen a través de informes o debates, o inclusive contrastes entre lo real y lo vivido y bueno lo teórico que se maneja en clases. Entonces una manera de evaluarlo es así, por medio de siempre algo escrito. Muy pocas veces es una*

manifestación que debemos hacer de manera oral, sino que siempre es escrito a través de informes… Ehhh, muy pocas veces se socializa, solamente es entregado y listo, pero teniendo en cuenta de que debe ser un informe crítico, siempre se nos pide la crítica constructiva hacia esas salidas de campo y todo lo que vivimos ahí".

La planificación de las salidas debe pensarse como el resultado de una articulación entre el conocimiento y la acción; entre la teoría y la práctica, es decir, debe guardar una estrecha relación con la metodología a la hora de desarrollarlas, con el fin de lograr los objetivos propuestos. En tal sentido, se deben tener en cuenta los aspectos didácticos, puesto que, son fundamentales para orientar la enseñanza y lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En resumen, para este enfoque, el objetivo central es que cada estudiante apruebe progresivamente un nivel superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. Por su parte, el estudiante aprende a partir de las experiencias vivenciadas y es constructor de su propio conocimiento, por lo que se da un aprendizaje activo y significativo y el maestro observa, identifica, analiza, compara, comprueba, valora y desarrolla alternativas para el proceso de aprendizaje.

4.1.2.7.Perspectiva transformadora

Goergen (2006) afirma que las tradicionales competencias del profesor (el dominio de los conocimientos, los métodos de enseñanza, la administración de clase, las técnicas evaluativas, las formas convencionales de lectura), aunque sean actuales e indispensables, son insuficientes para los contextos de la sociedad contemporánea, caracterizada por las

condiciones profundamente transformadoras y por la presencia avasalladora de los medios de comunicación, de la informática, de las redes, de la velocidad, de la incertidumbre y de la moda. Es decir, en la formación del nuevo maestro es indispensable integrar aspectos que extrapolan los saberes específicos de la docencia, puesto que la educación no se resume al dominio de saberes, sino que, contempla otras dimensiones de tipo ético, cultural y política de la práctica educativa.

En consecuencia, es preciso resaltar, la influencia de las salidas de campo en aspectos de índole emocional, conceptual y procedimental, pues posibilita la observación, la indagación y la discusión (Del Toro y Morcillo 2011).

Asimismo, es fundamental tener en cuenta los lineamientos curriculares que establece el MEN, en función de la educación y las Ciencias Sociales, dado que, están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación anhelada, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro.

La perspectiva transformadora se fundamenta de las voces de estudiantes, docentes y directivos del programa. Asimismo, de las sub-categorías relacionadas a continuación: importancia, contraste teórico- práctico y aporte formativo.

En lo que corresponde a la ***importancia*** de las salidas de campo en la enseñanza de las ciencias sociales, las apreciaciones de los docentes se basan principalmente en fortalecer estrategias didácticas y pedagógicas que permitan darle sentido al aprendizaje, donde el estudiante tenga la capacidad de reelaborar o transformar ese concepto con la salida de

campo. ***DUCOR4:*** *"En particular, en la enseñanza de las Ciencias Sociales para mí es de vital importancia, porque el licenciado como un profesional de las Ciencias Sociales, tiene que saber, pero además de saber, tiene que tener unas habilidades, unas competencias básicas para entender, explicar, comprender y dar soluciones a la problemática social que no solamente se percibe en el aula de clase sino toda actividad humana social que se da en el espacio, en el tiempo, que es la razón de ser de las Ciencias Sociales; brindar, indagar, estudiar, presentar y proponer alternativas a la problemática social, no importa en qué escenario sea, si es en el aula o a fuera del aula".*

Similar a esto, los estudiantes, apuntan a la formación critica a partir de la experiencia; de lo observado y vivenciado en el campo. ***EUCOR6:*** *"La importancia de las salidas de campo en las ciencias sociales, se enfoca más en la construcción y complemento de cada conocimiento adquirido en el aula, por medio de la observación, por medio de diarios de campo como ya lo dijeron, además de eso informes que se realizan. Me parece importante que el diario de campo se realiza al final de cada práctica, y nos ayuda a formarnos como unos profesionales, más críticos, no solamente nos quedamos con los conocimientos del aula, sino que vamos por fuera, vamos observando, vamos comparando para no quedarnos solamente con el material dado en clase".*

Además, para el caso de los estudiantes, ***la importancia*** de las salidas de campo se ve reflejada en la obtención de perspectivas críticas, ya que, el proceso educativo se da a través de una construcción y contraste de enfoques teórico-práctico, considerando a la salida de campo como complemento de cada conocimiento adquirido en el aula. Así lo ratifica ***EUCOR1****: "La importancia de las salidas de campo en las ciencias sociales, se enfoca más en la construcción y complemento de cada conocimiento adquirido en el aula, por medio de*

la observación, por medio de diarios de campo, además de los informes que se realizan. Las salidas de campo me parecen importantes porque nos ayuda a formarnos como unos profesionales, más críticos, no solamente nos quedamos con los conocimientos del aula, sino que vamos por fuera, vamos observando, vamos comparando para no quedarnos solamente con el material dado en clase.

En consecuencia, plantea Villarini (1996):

> "las instituciones educativas deben empezar por ser más dinámicas, flexibles y participativas, pensando en las necesidades de cada estudiante respecto al aprendizaje basado en resolver problemas de su vida, aprender a pensar, sentir y actuar de una manera independiente y con originalidad, lo cual se logra a través de un desarrollo curricular pertinente y significativo, tanto para el estudiante, como para el docente". (p12).

De acuerdo a estas apreciaciones, es fundamental destacar que, la enseñanza además de crítica y motivante, debe ser también significativa no solo para el estudiante, sino para el maestro que va a formar en la escuela, a partir de la capacidad de crear las definiciones, las explicaciones y proyecciones que le permitan al sujeto leer, pensar, transformar y reconstruir dentro del entorno social el fenómeno de interés. (Santiago, 1998).

De otro modo, los docentes aportan al ***contraste teórico-práctico*** que, la integración de los contenidos teóricos con la realidad operante, radica en poner en contexto lo aprendido. Así lo sustenta ***DUAT2:*** "*Bueno, el mismo sentido de la salida de campo inicialmente, digamos el sentido más general es contrastar lo que se ha aprendido teóricamente con la realidad, el objetivo principal de cualquier salida de campo pero que no solamente se queda allí en*

contrastar si no que va mucho más allá de contrastar, ¿por qué? Porque contrastar significa un poco poner en contexto lo que vimos en el aula de clase con lo que vemos en la realidad, pero va un poco más allá, porque significa interpretar, comprender, comparar muchos espacios, muchos conceptos que se han visto en clase con el espacio que se está visitando, ósea que no solamente va a el contexto si no que va mucho más allá del contraste de esa realidad.

Es fundamental que la enseñanza de los estudiantes esté orientada a otros escenarios y no se limite solo al aula de clases. Por lo que, el docente debe utilizar métodos que permitan el encuentro con lugares, personas y situaciones, facilitando el contraste de la teoría con la práctica y la re-significación del aprendizaje.

Santiago (2010), sostiene que es la búsqueda para que el alumno descubra o redescubra su entorno cotidiano, a través de la aplicación de estrategias investigativas, con el objeto de que la enseñanza geográfica sea menos artificial y más real. Esto se traducirá en el estudio de la propia realidad vivida para incrementar la significación del aprendizaje desde la práctica social, y auspiciar transformaciones en los conceptos que el educando posee del mundo, de la vida y de sí mismo como ciudadano, a la vez que cuestionar la ideología dominante. (p.3)

Finalmente, en lo concerniente a la ***evaluación*** de las salidas, los directivos sostienen que se requiere una evaluación formativa permanente encaminada a generar productos tangibles. De esta manera lo afirman*: "yo creo que se requiere que exista una evaluación permanente de la actividad y se requiere que esas actividades o salidas de campo o salidas pedagógicas generen unos productos tangibles, por ejemplo yo no concibo que tengamos 10 años de estar llevando estudiantes por decir algo de segundo semestre al cabo de la vela a la guajira y*

*nosotros no tengamos un artículo escrito que recopile esa experiencia de 10 años visitando el mismo sitio donde se han producido una cantidad de cambios, de fenómenos, que valdría la pena que se sistematizaran y que se convirtieran en un aporte importante a la comunidad científica, es decir, trascender el hecho simple de ir a ver los fenómenos y es tratar de convertir ese fenómeno en un objeto de investigación que tenga como resultado unos productos tangibles,". **DIUAT1.***

De acuerdo a las apreciaciones descritas, la importancia de las salidas de campo radica en una perspectiva transformadora, puesto que se da un proceso de articulación teórica-práctica, la resolución de problemas y el afianzamiento de saberes, dado que, a través de las salidas, se conoce mucho más allá del aula de clase, se tiene contacto directo con el objeto de estudio, vivenciando los problemas, las transiciones, los conflictos, la necesidad que hay de resolver afuera.

Desde la perspectiva transformadora se genera la posibilidad de la construcción del conocimiento desde la cultura. Tanto el estudiante como el profesor se consideran fundamentales para el desarrollo de una crítica de la razón, en la que ambos se convierten en investigadores críticos de una determinada realidad, y, por lo tanto, su interés está en la emancipación.

Este enfoque, por lo tanto, sostiene que la sociedad está en crisis permanente y, por lo tanto, se requieren acciones orientadas hacia su reconstrucción. La educación es el proceso social a través del cual, las masas reconstruyen la sociedad y sólo puede ser interpretada dentro del contexto de una cultura particular. A partir de la realización de la salida de campo

se logra comprender la naturaleza de la sociedad en crisis, asumir una nueva visión y actuar para verla avanzada.

La salida de campo como complemento, el estudiante logra acercarse a las realidades de la región y/o problemáticas existentes a su alrededor, con lo cual pueden adquirir diversos puntos de vista sobre la complejidad de dichos problemas y comprender los fenómenos sociales del mundo y contribuyendo a la resolución de dichos problemas.

En este sentido, dentro de la concepción de salidas de campo para el desarrollo cognitivo del estudiante, Pulgarín (1998) afirma que estas promueven competencias y habilidades, genera la espacialidad de los estudiantes, la interdisciplinariedad e incentiva los procesos de establecer relaciones en la investigación, donde se puede confrontar lo que se encuentra en el territorio físico y lo que se piensa, se siente y se escribe.

Es decir, las salidas de campo están estrechamente ligadas a la confrontación de la teoría con la práctica, dado que, al salir al campo el estudiante vivencia de forma clara la realidad circundante, contrastándola con los saberes o conocimientos previos.

En concordancia con las posturas de los tres informantes, Dewey sostiene que, la educación es un proceso permanente que se sirve de la observación, la experimentación y de razonamiento reflexivo para mejorar la calidad de vida del individuo y la sociedad. El hecho de convivir amplía las experiencias, enriquece la imaginación y educa, pues permite el contacto con lo que lo rodea en ello explora la fragilidad del entorno y los fenómenos sociales que acontecen, de ese modo se toma conciencia de los mismos y casi que se obliga al educando a ir más allá de lo que se ve.

En definitiva, esta perspectiva plantea que la educación es la mejor herramienta para preparar a los estudiantes para la vida, colocándolos como centro de reflexión. Asimismo, el docente cumple el papel de guía en el proceso de desarrollo, contribuyendo a la transformación y a la adquisición de habilidades, actitudes y valores sociales. En cuanto a los contenidos curriculares del programa, estos se seleccionan a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, integrados a la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Se concluye así que, las siete (7) perspectivas didácticas y curriculares que subyacen de las apreciaciones de los informantes con relación a las salidas de campo, exponen las diferentes maneras de orientar la educación, permitiendo caracterizar las características relevantes de cada una para el proceso de formación del Licenciado en Ciencias Sociales del Caribe Colombiano, atendiendo a los requerimientos y necesidades del contexto que forman parte de la realidad cotidiana del alumnado y la ciudadanía en general.

En este sentido, en la formación de los nuevos licenciados de las tres universidades del caribe colombiano sobresale en primer lugar, la perspectiva academicista, dado que, se evidenciaron insuficiencias en aspectos de las salidas, tales como: intencionalidad de la salida; articulación con el modelo pedagógico, planes de curso y plan de estudio; contraste teórico-práctico; interdisciplinariedad de las salidas y los procesos de evaluación formativa, lo cual conlleva a que la práctica de estas se oriente de manera tradicional, dejando a un lado las maneras de enseñanza – aprendizaje didácticas.

En segundo lugar, sobresale la perspectiva formativa, en tanto que, los docentes, directivos y estudiantes la conciben como estrategia fundamental para la formación del nuevo maestro, a partir de la construcción de significados, afianzando las dimensiones intelectuales,

emocionales, actitudinales y prácticas del estudiante, a partir de las vivencias y de las conceptualizaciones teóricas que dan vida a los significados elaborados propiamente por los estudiantes y contextualizados en la vida cotidiana.

Seguidamente, sobresalen las perspectivas: integradora, transversal y transformadora, debido a los procesos de articulación que se da en las fases de las salidas (antes-durante-después), contribuyendo al desarrollo de competencias transversales, investigativas y a la fundamentación de habilidades y destrezas generadas en el estudiante.

Finalmente, las perspectivas desarrolladora y sistémica, en la medida que, lo que se busca es la construcción del conocimiento como una experiencia individual de contacto directo con el mundo real y diverso.

A continuación, se sintetizan en la tabla 18 las voces de los informantes de las tres universidades participantes en esta investigación.

Tabla 18.

Síntesis de las voces de informantes de las tres universidades del caribe colombiano

En esta tabla se evidencian las voces de los informantes recogidas desde las entrevistas semiestructuradas aplicadas en las tres universidades, las cuales, fueron sistematizadas, categorizadas y clasificadas en la perspectiva curricular y didáctica correspondiente.

Categoría	Voces de docentes	Voces de estudiantes	Voces de directivos
Perspectiva academicista	Las salidas de campo del programa en mi forma de ver hoy en día, deberíamos cambiarlas y no están diseñadas y se hacen por semestres, yo pienso que las salidas de campo deben hacerse por objetivos de áreas, más aún se introdujo siempre el concepto de interdisciplinariedad y a mí me parece que este concepto de interdisciplinariedad lo están utilizando para todo, como la moda interdisciplinar pero no se hacen interdisciplinariamente	Una cosa es lo que está plasmado allá, lo que el profesor nos pide o nos dice que vamos a hacer y lo que en realidad se da. Porque esto se ve a veces truncado por, factores a veces climáticos, no podemos hacer ciertos recorridos por orden logístico, porque llueve, por lo general se nos daña el bus. Y no hay una coherencia entre lo que se prepara acá y lo que en realidad podemos alcanzar a ver en la práctica.	En relación a la facultad de educación, las salidas de campo hacen parte del diseño de cada micro currículo, cada programa, cada asignatura, tiene un componente de tipo practico, la que lo requiera por supuesto, de acuerdo a su naturaleza, y ese componente practico, ese ejercicio de campo, está inmerso en el diseño del mismo currículo de esa asignatura. Cada micro currículo tiene una programación en su desarrollo que obedece a estas estrategias de práctica de campo, prácticas pedagógicas de los estudiantes, al igual que la práctica profesional, en las prácticas de campo, que son un componente propio de cada asignatura
Perspectiva sistémica	Por un lado, está la planeación de todos los lugares que vamos a visitar, es decir, museos, en el caso mío en particular, los museos y los lugares que tienen importancia y transcendencia histórica para que sean visto de primera mano. Y obviamente, también estamos utilizando cartografías, mapas, etc.	Hay docentes que dividen las prácticas en tres fases: en un antes, durante y después: lo que se hace en el antes es un proceso de consultoría, búsqueda de información. En la práctica se hace ya lo que es el contraste de esa información y luego al final, se hace un informe que recoge ambas partes, una síntesis de todo lo que se hizo y lo que se aprendió.	El currículo, como ustedes saben, es un elemento sistémico, las prácticas no pueden ir entonces divorciadas de las orientaciones curriculares. Las orientaciones curriculares que están en cada programa, que están inmersas en cada micro currículo, ellas van marcando los derroteros de la práctica que se va a desarrollar, es decir, que esta pregunta se resuelve en la misma esencia de cada licenciatura. Los elementos curriculares de ese programa, entonces, presuponen el tipo de orientación curricular de la práctica, no

			es un elemento divorciado del desarrollo de cada micro currículo.
Perspectiva formativa	Considero que las salidas de campo juegan un papel importantísimo dentro de lo que la universidad hemos llamado la educación integral, donde confronte elementos de la realidad con su propio esfuerzo y su capacidad al salir a determinado lugares que ha planificado la universidad. .	Las salidas de campo son útiles en nuestro proceso de formación docente ya que cada vez que lo que estudiamos en la sala de clase no se asemeja a la realidad, cuando nosotros vamos y palpamos esos lugares que en teoría estudiamos en el salón, pues hay un conocimiento y un aprendizaje significativo mucho más apropiado para la carrera que nosotros vamos a desarrollar.	Bueno, es importantísimo porque el docente se forma en términos de la enseñanza y el aprendizaje, si, enseñando aprende y aprende enseñando y en esa dinámica, también tiene que aprender a conocer su realidades, a reconocerse a sí mismo y a reconocer a los otros y a entender que tenemos que ser, no solamente observadores del territorio, si no dinamizadores de sus procesos, para luego plantear alternativas de transformación desde la educación, entendida la educación como un proceso integral y no como un mero proceso de transmisión de información.
Perspectiva integradora	Nosotros hacemos un análisis sobre aquellos elementos que integran saberes y que efectivamente generan habilidades de pensamiento para toda la vida; las prácticas de campo son precisamente esa experiencia, donde los estudiantes confrontan el conocimiento con la realidad y efectivamente en el aula de clase le permite extraer de sus vivencias, de sus recorridos, de lo que observó, de los lugares que encuestó o entrevistó, o referenció poder digamos articular saberes con	Por lógica, el plan curricular ha contemplado que en la estructura de los cursos hay unas áreas que fundamentan las salidas de campo, entonces los planes de curso deben tener los contenidos que precisamente justifican la realización de una salida de campo. Las prácticas de campo nos muestran de cierta manera cual es la necesidad o las necesidades de personas en particular de situaciones en particular, de pueblos, culturas, etnias en particular y es una forma de cómo se articula todo este proceso a	La parte de articulación es una propuesta bandera del programa. Nosotros en esa parte articulamos el modelo pedagógico que es bastante exigente que tiene tres momentos que es la parte investigativa, la parte contextualizada y la parte interdisciplinaria. Entonces ese modelo pedagógico, todos los planes de curso y las salidas de campo y toda actividad que se haga dentro del programa con los estudiantes, debe estar articulados, siempre debe haber un punto de encuentro entre todos. De hecho, los estudiantes semestralmente presentan un proyecto de articulación donde todos los cursos se

	ejemplos muy puntuales, en lugares muy puntuales, de acuerdo a las temáticas y a los problemas.	la formación del licenciado en Ciencias Sociales.	unen entre sí, tienen un punto de encuentro y ellos presentan una ponencia o una actividad de tal manera que se vea reflejada esa articulación donde está el modelo pedagógico con los planes de curso.
Perspectiva transversal	Las prácticas de campo efectivamente permiten analizar las problemáticas sociales, ambientales, territoriales, que son susceptibles cada día, permite que estudiantes identifiquen problemáticas y a través de estas podamos desarrollar procesos de extensión, entonces los estudiantes pueden articularse a los semilleros de investigación, pueden articularse a los grupos de investigación y se pueden generar círculos de estudios que permiten afianzar las líneas que tiene el programa.	En cuanto a los índices de calidad educativa, de hecho ya hay varios compañeros de aquí de nosotros que están en ponencia nacional en caldas, en Bogotá, en Manizales, haciendo precisamente de esos proceso de observación que se han hecho en las salidas de campo, tenemos un compañero que vive en el municipio de Malambo y en una salida de campo, pues él está haciendo una ponencia esta semana viaja, a raíz de ese proceso de observación de una salida de campo	Nosotros tratamos de integrar todos los lineamientos posibles, el tema de la parte de las tecnologías es algo que atrapa a los jóvenes de hoy en día y que debemos seguir por esa misma línea. A parte que somos un programa que apoyamos el medio ambiente y que cuidamos el medio ambiente y es necesario, que dejemos de lado la parte de la papelería y entremos a la parte digital necesaria, de ahí que apoyamos mucho a nuestros estudiantes para que manejen todo por ese medio.
Perspectiva desarrolladora	En el proceso de enseñanza porque ellos como te decían, todo eso que van viendo en el campo de cierta manera tienen que trasmitirlo, ellos, por ejemplo, cuando estamos en la propia práctica tienen que hacer exposiciones, previamente ya han hecho un trabajo de búsqueda bibliográfica, un antes, como les digo yo a ello en el proyecto. Ya con esa búsqueda bibliográfica	Desde el enfoque constructivo de las prácticas realizadas en nuestra carrera, pienso que son importantes en el hecho de que nos ayuda a formarnos como profesionales integrados y críticos. Más que todo, críticos de la realidad de nuestro país, porque una cosa es lo que se ve en el contenido y otra la que se puede observar en la realidad cuando vamos a las prácticas. Entonces, es	No se compadece la formación de un profesional, de un licenciado, en estos tiempos modernos que no tenga ese componente en su desarrollo curricular. De tal manera, que en la facultad hay un plan maestro de prácticas, ese documento se renueva todos los semestres y ahí están a cada micro currículo tributa una práctica específica, están plenamente establecidas. Existe una planificación curricular que es reajustada en cada semestre, en cada

	sobre la zona a donde vamos a ir, cuando estamos en la propia práctica hacen unas exposiciones y pienso que es allí donde tienen que contrastar todo lo que han leído con lo que ya están viendo en la práctica de campo.	como más un enfoque crítico y educar a nuestros estudiantes desde una perspectiva de desarrollo integral de nuestro país".	ajuste curriculares se tiene en cuenta la valoración de las distintas prácticas que se hacen, que están en el plan maestro de prácticas.
Perspectiva transformadora	La enseñanza de las Ciencias Sociales para mí es de vital importancia, porque el licenciado como un profesional de las Ciencias Sociales, tiene que saber, pero además de saber, tiene que tener unas habilidades, unas competencias básicas para entender, explicar, comprender y dar soluciones a la problemática social que no solamente se percibe en el aula de clase sino toda actividad humana social que se da en el espacio, en el tiempo, que es la razón de ser de las Ciencias Sociales; brindar, indagar, estudiar, presentar y proponer alternativas a la problemática social.	La importancia de las salidas de campo en las ciencias sociales, se enfoca más en la construcción y complemento de cada conocimiento adquirido en el aula, por medio de la observación, por medio de diarios de campo, además, los informes que se realizan. Me parece importante que el diario de campo se realiza al final de cada práctica, y nos ayuda a formarnos como profesionales, más críticos, no solamente nos quedamos con los conocimientos del aula, sino que, vamos observando y comparando para no quedarnos solamente con el material dado en clase.	La importancia, primero que todo es el desarrollo de una guía investigativa donde se conozca y se reconozca esa realidad social que hay en determinado sitio donde fue escogida la salida de campo ya partir de esa realidad social que los estudiantes se sensibilicen y hagan propuestas investigativas, que los conlleven a ellos a lograr conocer e identificar problemas en el lugar donde ellos van y esa realidad es la que ellos luego plantean en el aula de clases y le buscan unas posibles soluciones con los docentes que son los que están acompañándolos en estos procesos y propuestas innovadoras como tal.

4.2. Análisis y discusión objetivo 2.

Para responder al segundo objetivo encaminado hacia “Develar la estructura curricular de las salidas de campo inmersas en las LCSCC, a partir de la revisión documental, que permitan la re-significación de este campo al interior del plan de formación del Licenciado; se procedió a revisar los documentos internos de la licenciatura, como Plan Maestro del programa, modelo pedagógico, planes de estudio y/o mallas curriculares de los tres programas, con el fin de mostrar cómo están organizadas las salidas de campo desde el ámbito curricular y didáctico.

De acuerdo a lo anterior, se encontró que, en la región Caribe colombiana, sólo tres universidades de carácter oficial ofertan el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales y comparten la metodología presencial, con 10 semestres cada uno. Además, todos ofrecen salidas de campo en el transcurso de la carrera. Otros detalles pueden apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 20.

Tendencias formativas desde las salidas de campo en la formación de los Licenciados en Ciencias Sociales en el caribe colombiano

Nombre Institución/ N° de salidas	Semestre	Curso(s) Integrador(es)	Rutas	Objetivo(s) propuesto(s)	Docentes a cargo	Recursos formativos	Evaluación de la salida
Universidad del Atlántico: 7 (siete) salidas	I	Geografía física I	Norte del departamento del Atlántico Departamento de la Guajira.	Observar, identificar y analizar diferentes sistemas morfo-genéticos	1	Planos Guías de trabajo Elementos audiovisuales	Exposición fotográfica Informe del recorrido
	II	Geografía Física II	Barrios de Barranquilla	Observar y analizar procesos hidrográficos, geomorfológicos y climáticos	2	Elementos audiovisuales Trabajo previo	Documentales Socialización y retroalimenta-ción Exposiciones
	IV o VI	Didáctica de la geografía Geo-Historia	Municipios del Dpto. del Atlántico	Manejar adecuadamente mapas y planos para ubicar los lugares visitados	1	Revisión documental Observación GPS, Mapas Grabaciones	Análisis e interpretación de problemas de investigación Autoevaluación
	IV	Geografía urbana	Eje cafetero y nevado del Ruíz o Llanos orientales, Santander, Boyacá y Meta.	Observar el entorno geográfico, social, económico y cultural de los municipios que constituyen el departamento.	1	Revisión documental Observación Mapas	Ponencias Informe del recorrido Trabajos de investigación Relatorías

	V O VI	Geografía regional	Parque Tayrona y el pueblito	Resaltar el trabajo de campo como elemento fundamental en la adquisición de competencias básicas para la observación, identificación y análisis de procesos biofísicos.	1	Revisión documental Observación GPS planos	Análisis e interpretación de problemas de investigación Autoevaluación Ponencias Informe final.
	VIII	Electiva de profundización I y II Geografía de Colombia		Identificar la ubicación geográfica y observar el entorno geográfico, social, económico y cultural de los diversos municipios.		Elementos audiovisuales Trabajo previo Exposiciones Mapas	Autoevaluación Ponencias Informe final Trabajos de investigación informe de la guía
Universidad de Córdoba: (5) cinco salidas	III	Dinámicas espaciales y poblacionales	Arboletes, San Bernardo, Desembocadura del rio Sinú, dpto. de Antioquia	Reconocer y comprender los elementos y procesos que intervienen en la conformación del entorno geográfico.	3	Mapas de escalas GPS Grabaciones Entrevistas Observación Interpretación cartográfica.	Informe final integral Socialización semestral
	V	Historia de América latina Geografía de Colombia		Comprende los conceptos básicos de exploración, conquista, esclavitud y asuntos	3	Observación Sistemas de información geográfica	Socialización semestral Trabajos investigativos

				económicos desde la época colonial hasta la época moderna.		Visita a museos Fotografías	Videos educativos
	VI	Historia de Colombia, Territorio y región	Cartagena y Mompox	Identificar y argumentar la influencia de los factores geográficos en el desarrollo humano, económico, político y social en la construcción espacial.	2	Mapas Revisión bibliográfica Método científico Exposiciones	Autoevaluación Informe final investigativo Socialización semestral
	VII	Geografía- EP-Reconocimiento de la diversidad cultural-Historia del caribe y de Córdoba	Interior del país Medellín, Bogotá, Villa de Leyva, Tunja.	Reconoce el contexto histórico de Córdoba y del Caribe a la luz de los enfoques de las distintas teorías de la historia.	2	Registros fotográficos Grabaciones Entrevistas Observación Diarios de campo	Diarios de campo Informe final Ponencias Socialización semestral
	VIII	Seminario de investigación II Catedra Afro	Caribe colombiana, comunidades Arahuacas y Wayuu, San Basilio de palenque y Cartagena	Valorar el patrimonio histórico material e inmaterial del dpto. de Bolívar.	3	Mapas Revisión bibliográfica Método etnográfico GPS Entrevistas	Video educativo Socialización semestral
Universidad de Cartagena: (4) cuatro salidas	II	Ecología y sociedad Introducción ambiental	Ciudad de Cartagena	Conocer la realidad en la que viven los Cartageneros y sus distintos problemas	2	Observación en campo Cartografía social Entrevistas	Informe final Relatorías Encuentro de articulación semestral

III	Cartografía Cambio ambiental global	Departamento de Bolívar, caño Juan Angola y parque el manglar	socio-ambientales existentes en la ciudad. Contextualizar en las regiones del departamento a partir del análisis problémico y cartográfico.	1	Elementos audiovisuales virtuales Mapas elementos cartográficos Guías de trabajo	Producción de documentales Encuentro de articulación semestral
V	Geografía y medio ambiente	Zonas de la alta montaña (montes de maría)	Reconocer las dinámicas sociales que han ocurrido en esas zonas.	1	Elementos audiovisuales GPS Mapas Entrevistas. Pregunta Investigativa	Talleres prácticos de cartografía Encuentro de articulación semestral. Capítulos de libro. Debates críticos
VI	Biodiversidad	Tubará, Atlántico	Reconocer el territorio, la riqueza natural y social de la zona de Tubará.	1	Elementos audiovisuales.	

De acuerdo a la información contenida en la tabla anterior, las salidas de campo son considerados espacios privilegiados para fortalecer el impacto social del programa y para que el nuevo maestro de ciencias sociales se apropie de conocimientos a partir de las experiencias vivenciadas en cuanto a las problemáticas sociales relevantes del entorno. Sin embargo, se pueden observar algunas divergencias entre la estructura de las salidas en las tres universidades, dado que, cada una tiene su forma de planear, desarrollar y evaluar las salidas de campo.

A partir de los aspectos relacionados a las áreas integradoras, lugares, objetivos, resultados formativos y número de salidas, es preciso mostrar la estructura y explicar el aporte de estas a la formación del nuevo maestro del programa de ciencias sociales en la región caribe colombiana. A continuación, se describe la estructura curricular de las salidas por cada universidad.

4.2.2. Estructura de las salidas de campo en la universidad del Atlántico

En lo concerniente a la Universidad del atlántico, dentro de la estructura curricular del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, se pudo observar que, actualmente se encuentran planificadas dentro del plan de estudio del programa y de forma secuencial (6) seis salidas de campo, en los semestres I, II, IV, V y VIII, respectivamente. De manera general, las salidas corresponden a una asignatura específica en un determinado semestre teniendo en cuenta que, los saberes básicos objeto de apropiación teórico-práctica se deben articulan a la luz de los temas de carácter geográfico, histórico, socio-económico y ambiental; mediados por la interacción pedagógica y los procesos de observación.

En este sentido, los instrumentos más utilizados son: trabajo previo, guías de trabajo, elementos audiovisuales, planos, observación, GPS, mapas y grabaciones. En cuanto a estos aspectos, es notable la utilización de elementos didácticos y curriculares, sin embargo, se deben integrar otros recursos como mapas cartográficos, método etnográfico, sistemas de información geográfica, visita a museos y entrevistas a nativos, que contribuyan a potencializar el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde el componente de investigación.

Además, el programa cuenta con 38 docentes cualificados con títulos de maestría y doctorado, catedráticos y de planta, de los cuales, cuatro (4) son responsables de las salidas de campo que se realizan en los diferentes semestres, de las cuales solo dos (2) docentes desarrollan la salida de campo de manera articulada y las áreas que deben ser integradoras en cada salida se encuentran de manera aislada. Es notable la falencia por parte de la coordinación del programa, al contar con excelente cualificación docente y no distribuirlos en torno a que se realicen salidas de campo integradas por dos o más docentes para contribuir a un proceso interdisciplinar.

Tenemos así que, en el I semestre académico se realiza una primera salida que se realiza con el área de Geografía física, en el norte del departamento del Atlántico, específicamente en la ciénaga de mallorquín, bocas de ceniza y salgar y en la zona del morro y el volcán de lodo. Esta salida tiene como objetivo central: observar y analizar los diferentes tipos de sistemas morfo genéticos. Es importante indicar que, en concordancia con ese objetivo, la evaluación formativa que se realiza a los estudiantes en correspondencia con los conocimientos que se pretenden integrar, está enmarcada en la exposición fotográfica y un informe final del recorrido.

En este mismo orden, para el II semestre encontramos la segunda salida de campo, asociada con el área de geografía física II, con la cual se lleva a cabo un recorrido por el departamento de la guajira en las zonas de Manaure, Mina del cerrejón y Cabo de la vela, con el objetivo de observar, identificar y analizar procesos hidrográficos, geomorfológicos y climáticos. Es preciso resaltar que, en correspondencia con ese objetivo, la evaluación formativa que se realiza a los estudiantes en relación con los conocimientos que se pretenden integrar, está enmarcada en la socialización y retroalimentación semestral de estas, las exposiciones y la producción de documentales referentes a las problemáticas vivenciadas durante la salida.

En IV semestre se realiza una Práctica municipal, la cual incluye un recorrido por los barrios de barranquilla, integrando los cursos de didáctica de la geografía y Geo-Historia, su objetivo se resume en el manejo adecuado de mapas y planos para ubicar los lugares visitados y de acuerdo a este objetivo los procesos de evaluación formativa están orientados principalmente en el análisis e interpretación de problemas investigativos, ponencias nacionales y finalmente, una autoevaluación que se realiza al regresar de la salida.

En IV semestre, también se realiza una salida de campo integrada al área Geografía urbana en los diferentes municipios del departamento del Atlántico, específicamente en Galapa, Malambo, Sabana grande, Santo Tomás, Palmar de Varela, Ponedera, Campo de la Cruz, Suan, Santa Lucía, Repelón, Luruaco, Usiacurí, Baranoa, Juan de Acosta, Piojo, Tubará y Puerto Colombia. Su objetivo principal es que los estudiantes adquieran un conocimiento claro y concreto de la geografía del departamento, desde la observación del entorno geográfico, social, económico y cultural de los municipios que constituyen el departamento.

Para este caso y de acuerdo al objetivo establecido, la evaluación formativa que el docente utiliza para constatar que el estudiante obtuvo aprendizajes significativos, es a través de un informe final del recorrido en el que se incluyen trabajos de investigación referentes a las problemáticas encontradas y la elaboración de relatorías. Cabe aclarar que esta misma práctica se puede hacer en VI semestre.

En V semestre se desarrolla una salida de campo con dos opciones de recorrido: el Eje cafetero y nevado del Ruiz o los Llanos orientales, Boyacá, Santander y Meta, el cual es decidido por el docente en conjunto con los estudiantes. Esta salida se realiza en correspondencia con el área de geografía regional y su objetivo se fundamenta en resaltar el trabajo de campo como elemento esencial en la adquisición de competencias básicas para la observación, identificación y análisis de procesos biofísicos. Para esta salida, el proceso de evaluación más frecuente es el análisis e interpretación de problemas de investigación, la elaboración y desarrollo de ponencias, un informe final y una autoevaluación al finalizar la salida.

Finalmente, en VIII semestre, están planificadas dos (2) salidas de campo, que son opcionales para los estudiantes que matriculen las electivas de profundización I: Geografía Económica, (recorrido por el departamento de Sucre: Tolú y Coveñas) y Electiva de profundización II: Historia Social y Política del Caribe Colombiano, en conjunto con la asignatura de geografía de Colombia (recorrido por el parque Tayrona y Pueblito). Estas deben cumplir a un objetivo basado en identificar la ubicación geográfica y observar el entorno geográfico, social, económico y cultural de los diversos lugares visitados y de acuerdo a este objetivo se debe entregar un informe total de la guía, elaboración de ponencias

y trabajos de investigación, un informe final integrado y una autoevaluación una vez finalizado el recorrido.

En definitiva, la universidad del Atlántico, tiene planificadas seis (6) salidas de campo, tipificadas en ***resolución de problemas,*** que de acuerdo a Pedrinaci, (1994), sostiene que: en este tipo de salidas, el profesor decide los problemas iniciales que planteará, elige el contexto y la introducción; a partir de aquí, son los estudiantes los que deciden qué datos recoger, dónde hacerlo, que se puede inferir y qué certezas o dudas surgen. El papel del alumno en este caso es más activo y autónomo, es él el que analiza el problema planteado, debe reflexionar utilizando los conocimientos aprendidos, comprobar sus limitaciones, pedir ayuda o, en su caso, información, y formular conclusiones o nuevos problemas. Es decir, el docente no permanece inactivo, dado que, su función es ayudar a los estudiantes, valorando los avances y contradicciones que se vayan produciendo y, por supuesto, ha de realizar sugerencias que permitan salir de posibles estancamientos.

Por otra parte, la planificación de las salidas está asociada al desarrollo de núcleos educativos principalmente geográficos, dejando a un lado la importancia de los ámbitos integrados de las Ciencias Sociales. Además, en lo referente a los cursos integradores, de las seis salidas que posee el programa, tan solo dos de ellas se trabajan de manera interdisciplinar, integrando dos asignaturas, las demás no integran asignaturas para que se dé un proceso de interdisciplinariedad, lo cual, da a entender que, los docentes actualmente están fallando en este ámbito.

En síntesis, es preciso afirmar que, este es un programa acreditado en alta calidad por el Ministerio de Educación Nacional, en el que se expresan los lineamientos básicos del

currículo, fundamentado en un modelo pedagógico socio-crítico, cuyo eje central es la formación hacia un desarrollo humano armónico integral, transformador, orientado hacia la investigación formativa en ciencias sociales, en el desarrollo de competencias que permitan una orientación acertada en la educación inicial de maestros en formación y su misión es la de *"Formar profesionales con capacidades y actitudes investigativas, críticas, reflexivas y propositivas en el campo de las ciencias sociales dentro del marco del desarrollo humano integral que articula el saber social, pedagógico y didáctico en el quehacer educativo contribuyendo a la dinámica de progreso e innovación regional y nacional* (PEP, s.f, p. 8).

Sin embargo, no hay una coherencia entre lo que se planifica y lo que se desarrolla. En este sentido, sobresale una perspectiva academicista, dado que se evidenciaron insuficiencias en cuanto a la integración de las salidas de campo, dado que, las (6) seis salidas planificadas dentro del currículo, están orientadas a objetivos básicos de observación e identificación de fenómenos, problemáticas y realidades, enmarcadas en un solo ámbito de las ciencias sociales, contribuyendo todas en relación al componente geográfico y olvidan otros componentes fundamentales y disciplinares, los cuales son esenciales en la formación del nuevo licenciado en ciencias sociales de la región caribe, para lograr la articulación de la misión del programa con la misión de la facultad y de la universidad.

Para este hallazgo, cabe destacar que, los elementos naturales y geográficos del paisaje son importantes, puesto que, conforman la base de estudio en una salida de campo. Sin embargo, es importante estudiar otros elementos que están interrelacionados a la hora de realizar una salida de campo. En este sentido, las salidas de campo son idóneas para realizar trabajos multidisciplinares y para trabajar los temas transversales relacionados con los programas de formación en Ciencias Sociales. Así lo afirma Lache, Pizzinato y Ardila, (2011): "la salida de

campo permite relacionar todos los ámbitos del territorio. Esta cualidad le da todavía más valor a la estrategia, ya que no solo es posible estudiar el tema primordial que se quiere abordar, sino que se pueden abordar otros aspectos en toda su complejidad. De esta forma el estudiante es capaz de construir un mayor número de relaciones entre su propio pensamiento y la realidad que observa y estudia.

Además, Barberá (1992), sostiene que hoy en día la complejidad del conocimiento y su transmisión se sitúa en una tendencia creciente de integración de las diferentes áreas de saber. Así pues, es preciso mencionar que, son pocos los estudiantes que tienen la capacidad de vislumbrar algo que permita integrar los contenidos o el trabajo de las diferentes asignaturas, incluso para algunos docentes.

De acuerdo a la postura anterior, es de anotar que, la metodología, los procedimientos y las estrategias, hacen referencia directa al cómo enseñar de manera eficaz y significativa, lo que conlleva a un aprendizaje por parte de los maestros en formación en el campo de las Ciencias Sociales, siendo este conocimiento significativo; es decir, que no se quede en una mera repetición o simple trasmisión de conocimientos básicos, sino que genere variabilidades que contribuyan en el estudiante el desarrollo de habilidades de pensamiento, habilidades para cuestionar, a indagar, a observar, interpretar el mundo real y que lo direccione a resolver problemas de investigación desde lo cotidiano.

4.2.3. Estructura de las salidas de campo en la universidad de Córdoba

En lo que atañe a las salidas de campo del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, este cuenta con cinco (5) salidas articuladas en el plan de estudio,

las cuales se desarrollan en los semestres III, V, VI, VII y VIII, estas salidas no corresponden a una asignatura específica, sino a la integración de los diferentes cursos en determinado semestre, teniendo en cuenta que, los saberes básicos objeto de apropiación teórico-práctica se articulan a la luz de los temas de carácter histórico, geográfico, antropológico, socio-económico, ambiental y cultural; mediados por la interacción pedagógica y los procesos investigativos de tipo etnográfico, bajo un enfoque cualitativo.

En este orden de ideas, los instrumentos más utilizados en el recorrido de las salidas son: revisión bibliográfica, mapas de escalas, GPS, grabaciones, entrevistas con nativos, observación participante y no participante, interpretación cartográfica, sistemas de información geográfica, visita a museos, mapas físicos, método etnográfico, método científico, exposiciones, registros fotográficos, diarios de campo, etc. Es pertinente resaltar que, se evidencia la integración de elementos didácticos y curriculares, contribuyendo así a preparar al estudiante a partir de procesos previos dentro del aula, conllevando a un aprendizaje enriquecedor.

Además, el programa cuenta con diecinueve (19) docentes cualificados con títulos de maestría y doctorado, catedráticos y de planta. De estos docentes, ocho (8) están a cargo de desarrollar las salidas de campo: tres (3) en la práctica departamental, tres (3) en la regional; dos (2) en la nacional; dos (2) en la del caribe y tres (3) en la de Cartagena y San Basilio de palenque. Se evidencia así, una buena distribución de docentes cualificados e idóneos para desarrollar las salidas de campo en el programa.

En este sentido, en el III semestre del programa, se desarrolla una salida que se relaciona directamente con el curso de Dinámicas espaciales y poblacionales, en la que se hace un

recorrido por Arboletes, San Bernardo, Desembocadura del rio Sinú, Valdivia, Medellín, Rio Negro, Guarne. Su objetivo está centrado en reconocer y comprender los elementos y procesos que intervienen en la conformación del entorno geográfico enfatizando los diferentes fenómenos geomorfológicos, climatológicos, hidrográficos y oceanográficos que se producen en el medio físico. De acuerdo a este objetivo, se debe cumplir con una evaluación formativa de la salida, la cual se basa en la socialización de los aspectos más relevantes de la salida, que se programa semestralmente en conjunto con todos los estudiantes del programa, además se requiere la elaboración de trabajos investigativos y videos educativos.

En consecuencia, en el V semestre se lleva a cabo una salida por el departamento de Bolívar, articulada con las asignaturas de Historia de América y paisaje y medio ambiente, con el objetivo de comprender los conceptos básicos de exploración, conquista, esclavitud y asuntos económicos desde la época colonial hasta la época moderna, priorizando la profundización de los conocimientos en el área de historia, a partir de lo que representa la ciudad de Cartagena como patrimonio histórico de la humanidad. Para que se cumpla ese objetivo, es necesario recurrir a metodologías de evaluación de las salidas en lo que respecta a una Socialización o retroalimentación de las salidas semestralmente, un trabajo final integral y la producción de un video educativo.

De otro modo, en VI semestre se realiza la Práctica Nacional en la región andina, a partir de la integración de áreas fundamentales como Historia de Colombia y Territorio y región, que llevan a conocer y argumentar los elementos y figuras arquitectónicos del interior del país, además, sus costumbres, valores y tradiciones, en la que se hace un recorrido en las ciudades de Medellín, Bogotá, Villa de Leyva, Zipaquirá, Nemocón y Tunja. En esta salida,

como parte de la evaluación formativa, se lleva a cabo un proyecto de investigación, una autoevaluación y la socialización de las salidas que se hace semestralmente.

Posteriormente, en VII semestre se realiza la salida de campo Región Caribe, que incluye las áreas de Geografía, Historia del caribe y de Córdoba y Electiva de Profundización: reconocimiento e identidad de la diversidad cultural. Un recorrido que se realiza por la depresión Momposina, Sierra Nevada de Santa Marta, Río Guatapurí, Parque Nacional Natural Tayrona, complejo minero del Cerrejón, frontera con Venezuela, Manaure, Uribia, Maicao y Cabo de la Vela, en esta salida, se destaca el reconocimiento y valoración de las culturas ancestrales del pueblo Aruhaco en NABUSIMAKE y el pueblo Wayuu en la Alta Guajira, la cual tiene como finalidad reconocer el contexto histórico de Córdoba y del Caribe a la luz de los enfoques de las distintas teorías de la historia. Para responder a este objetivo, el docente exige como métodos de evaluación un diario de campo final, un informe final integral y una socialización o retroalimentación semestral de las salidas.

Por último, en VIII semestre se desarrolla la salida de campo en la ciudad de Cartagena y San Basilio de Palenque, con las áreas de Seminario de investigación II y Catedra afrocolombiana, en la que se destaca el legado cultural que dejaron los ancestros y se valoran las costumbres y tradiciones que aún prevalecen en las comunidades étnicas y de la cual hacemos parte. Los resultados que deben originar esta salida son un video educativo y la socialización semestral de los aspectos más importantes de las salidas.

En este orden de ideas, son cinco (5) salidas de campo que se llevan a cabo en el Programa de Ciencias Sociales de la universidad de Córdoba, las cuales se clasifican en la tipología de salidas ***Semi-dirigidas,*** de acuerdo a lo que plantea Brusi (1992): los estudiantes siguen un

recorrido preestablecido en el que todas las actividades son guiadas secuencialmente por el profesor o por un guión. En esta metodología el profesor adquiere un papel relevante en la conducción del trabajo, sin embargo, este le da oportunidad al alumno de protagonizar el proceso de investigación; es decir, tanto el docente, como el estudiante juegan un papel importante a la hora de desarrollar dichas salidas, dado que, los estudiantes son protagonistas, orientados por el profesor y el docente es quien estructura la guía de trabajo que se debe desarrollarse en el antes, durante y después de la salida. Esta es entregada al estudiante días antes para que tenga conocimiento de las rutas que se van a recorrer y busque elementos y conceptos previos a la realización. En esa guía, se especifica la duración, fases o actividades: previas, durante y posteriores a la realización de dicha salida, y los elementos o instrumentos a utilizar. Finalmente, muestra la justificación, objetivos y métodos de evaluación.

Sin embargo, están fallando en el componente evaluativo, debido a que solo utilizan la forma tradicional de evaluar los conocimientos adquiridos durante el proceso de práctica, a través de informes por lo general y en otros casos, una socialización semestral.

En este sentido, es pertinente destacar lo que propone Brusi y otros, (2011) indicando que las actividades a realizar después de la salida de campo, persiguen que el estudiante procese la información obtenida en el trabajo de campo; es decir, que los alumnos realicen determinadas operaciones mentales que contribuyan a desarrollar sus conocimientos y habilidades. En este caso, se deben utilizar mejores formas de evaluar los conocimientos adquiridos en los estudiantes. Asimismo, el autor sostiene que es necesario que los estudiantes conozcan de forma bien explícita en que aspectos deberán ser competentes, saber a través de qué actividades concretas van a realzar el aprendizaje y en relación a qué contenidos, y finalmente deben conocer y asumir los criterios de evaluación y calificación que serán aplicados para cada tarea.

Por otra parte, la planificación de las salidas está asociada al desarrollo de núcleos educativos integrales donde relaciona los ámbitos geográficos, históricos, cartográficos, económicos, ambientales, antropológicos, culturales e investigativos. En este sentido, se desarrollan las salidas de manera integral, dado a la articulación de áreas y componentes fundamentales para que se dé un verdadero proceso de interdisciplinariedad y se cumpla con la misión del programa en lo referente a la formación de Licenciados íntegros en el área de las Ciencias Sociales y de la Educación, desde la docencia, la investigación y la extensión; con el dominio de las competencias fundamentales, los conocimientos pedagógicos, didácticos y específicos del área; que le permitan actuar como agentes activos incluyentes, de la praxis social, capaces de interpretar la cultura, la sociedad y velar por el cuidado de la naturaleza; comprometidos con el desarrollo social y educativo, líderes en la defensa de los derechos humanos, constructores de escenarios de participación democrática e impulsores de nuevos ambientes de convivencia pacífica desde lo local, lo regional y lo nacional.

En efecto, las salidas de campo se caracterizan por ser espacios académicos de alta complejidad, en las que las disciplinas se interconectan con el fin de brindar orientaciones precisas hacia el logro de los objetivos propuestos en el programa, de tal manera que estas prácticas contribuyen al proceso de enseñanza – aprendizaje, dado que, facilitan el diálogo de saberes y el acercamiento de los estudiantes a las realidades de los diferentes contextos geográficos (especialidad rural y urbana), socio-históricos y culturales del país, que se hayan seleccionado para el desarrollo de dichas salidas.

En consecuencia, los cursos de historia, geografía, antropología, economía, seminario I, seminario II y las electivas de carrera y profundización, cumplen una función de ejes

articuladores con las otras disciplinas en torno a la confluencia de saberes que permite identificar y comprender el carácter complejo de lo real, a partir de las observaciones, vivencias, experiencias y conceptualización de los fenómenos objeto de estudio.

Es importante resaltar que, para el caso puntual del programa, las salidas de campo, parten de la elaboración de un proyecto, cuyas fases son abordadas por los estudiantes y docentes responsables de la práctica. En la primera fase o momento para el diseño, se seleccionan las técnicas e instrumentos de recolección, organización y análisis de la información obtenida, así como también, se establecen protocolos de comportamientos, distribución de roles y funciones. En la segunda fase o trabajo de campo, cada estudiante registra en su diario de campo, las observaciones y situaciones de interés de cada uno de los sitios visitados, revisa fuentes documentales e históricas, recopila evidencias fotográficas e interactúa con los guías y orientadores que contienen información valiosa sobre las ciudades o comunidades objeto de la práctica. En la tercera fase, se produce la sistematización del documento, para lo cual, se selecciona un grupo compilador de los saberes. Además, cada subgrupo de trabajo va registrando las principales impresiones y aspectos de la práctica en correspondencia con los objetivos planteados y finalmente, un video educativo de los aspectos más relevantes de la salida. En esta línea se produce un documento maestro que será socializado en el Foro de Experiencias Significativas que programa semestralmente la Licenciatura en Ciencias Sociales.

En resumen, se puede afirmar que las salidas de campo de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, se constituyen desde la perspectiva integradora, dado que, están orientadas a objetivos de profundización relacionados al reconocimiento y la comprensión de fenómenos, problemáticas y realidades, logrando articularse los núcleos

temáticos de diversas disciplinas que previamente se han convocado para abordar el tema propuesto en las respectivas salidas con la investigación formativa; además, se afianzan las vivencias y experiencias de vida relativas a la convivencia del grupo y están orientadas al logro de la misión, visión y objetivos del programa. Sin embargo, están fallando en el componente evaluativo, debido a que solo utilizan la forma tradicional de evaluar los conocimientos adquiridos durante el proceso de práctica, a través de informes por lo general y en otros casos, una socialización semestral.

4.2.4. Estructura de las Salidas de campo en la universidad de Cartagena

El programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, en primer lugar, propone otra mirada integradora de los procesos de formación de educadores; donde enmarca la relación existente entre las problemáticas ambientales y las dinámicas sociales, hasta el punto de afirmarse que lo ambiental implica de hecho lo social y lo educativo.

Dentro de la estructura curricular, se realizan (4) cuatro salidas de Campo, en los semestres II, III, V y VI, respectivamente, las cuales se encuentran planificadas dentro del plan de estudio del programa. De forma general, las salidas de campo se planifican con un docente y una o dos áreas específicas, a partir de una pregunta investigativa que el profesor postula, la cual deben resolver los estudiantes en el desarrollo de cada salida y posterior a eso, debe generar un resultado, dicho resultado se recoge mediante un producto que va variando depende al semestre en el cual están, ya sea, una ponencia, un documental, un capítulo de libro, una cartilla, etc., asimismo, se realiza un encuentro de articulación del semestre donde

todos los cursos se unen entre sí, en el que debaten ciertos aspectos de la realización de la salida a partir de la pregunta problema resuelta.

En este orden de ideas, es preciso anotar los instrumentos más utilizados en el desarrollo de las salidas: pregunta investigativa, observación en campo, cartografía social, entrevistas, elementos audiovisuales, mapas, elementos cartográficos, GPS, guías de trabajo y planos. En cuanto a estos aspectos, es notable la utilización de elementos didácticos y curriculares que contribuyen a facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En consecuencia, se desarrolla una primera salida de campo a nivel local con las áreas de Ecología y sociedad e introducción ambiental, la cual se desarrolla en la ciudad de Cartagena, en el II semestre del programa, con el objetivo de conocer la realidad en la que viven los Cartageneros y los distintos problemas sociales y ambientales que existen en la ciudad. A raíz de este objetivo, se establecen unos elementos evaluativos para las salidas relacionados con un informe final, relatorías grupales y un encuentro de articulación semestral.

En lo que concierne a la siguiente salida, se realiza en III semestre de la licenciatura y se encuentra planificada con las áreas de cartografía y cambio ambiental global, haciendo un recorrido por el Departamento de Bolívar, caño Juan Angola y parque el manglar. Su objetivo central se basa en Contextualizar en las regiones del departamento a partir del análisis problémico y cartográfico, en el que el estudiante debe generar unos resultados más rigurosos que en los semestres anteriores, los cuales son: un informe final, una ponencia, producción de documentales o videoclips y el encuentro de articulación semestral donde expone los aspectos más relevantes de la salida.

En el V semestre se desarrolla una salida de campo relacionada con el área de geografía y medio ambiente, haciendo un recorrido por el departamento de Sucre, específicamente en las zonas de la alta montaña (montes de maría), con la finalidad de reconocer las dinámicas sociales que han ocurrido en esas zonas. Para la evaluación se exigen las siguientes actividades: talleres prácticos de cartografía, un capítulo de libro y el encuentro de articulación semestral.

Finalmente, en el VI semestre se realiza la salida de campo en el departamento del Atlántico, específicamente en Tubará, integrada a la asignatura de Biodiversidad. Tiene como objetivo principal reconocer el territorio, la riqueza natural y social de la zona de Tubará, Atlántico, en la que se hacen análisis de casos, debates críticos posterior a la salida y el encuentro de articulación semestral.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la organización de las salidas de campo de la universidad de Cartagena, tiene como propósito desarrollar como punto de partida una pregunta de investigación formativa desde la coordinación académica, donde se conozca y se reconozca esa realidad social que hay en los lugares y contextos de interés y a partir de esa realidad social y ambiental, se espera que los estudiantes se sensibilicen y se interesen por desarrollar propuestas investigativas, que los conlleven a conocer, identificar y resolver distintos problemas encontrados en los diversos lugares visitados.

Se evidencia una tendencia de perspectiva sistémica, dado que los objetivos están enmarcados solo en conocer y reconocer las realidades circundantes a realización de estas. Además, el desarrollo de estas, está guiado primordialmente a dos componentes: social y ambiental, debido al doble énfasis de la licenciatura. Sin embargo, en la planificación tan sólo

se realizan dos salidas interdisciplinares, las cuales integran dos cursos. En todo el trayecto de las salidas, se fundamentan primordialmente los componentes geográficos, ambientales, sociales y cartográficos, dejando de lado el componente histórico, antropológico y económico. No obstante, es preciso resaltar que, de acuerdo a la plan maestro del programa, estas experiencias articuladas a la formación de licenciados de este tipo, permite tener profesionales de la educación capaces de facilitar escenarios de aprendizaje y enseñanza, con el fin de que estudiantes y miembros de la comunidad educativa interactúen y logren transformaciones en las instituciones educativas a partir de prácticas que articulen lo ecológico y lo social, además de comprender y afrontar la realidad, con todas sus problemáticas ambientales, de manera cualitativamente distinta.

De otro modo, es preciso destacar que, en el programa solo se desarrollan las salidas en contextos aledaños o cercanos, dejando a un lado los espacios significativos para los profesionales en ciencias sociales como las principales ciudades de la región caribe, el interior del país y el sur del país, donde se lleva a cabo un verdadero conocimiento de toda la historia de Colombia, aspectos importantes de la geografía y del territorio y el asentamiento de las diversas culturas en nuestro país.

En cuanto a los contextos o espacios donde se desarrolla la salida, Rodríguez y Pérez (2006), consideran que las salidas de campo permiten desarrollar la capacidad de organización espacial de los estudiantes, al establecer relaciones entre el territorio físico y las funciones sociales que tiene el lugar sobre este.

Es preciso resaltar que, el programa a pesar de ser nuevo y no tener su primera promoción de egresados, cuenta con un modelo pedagógico enfocado en la formación investigativa,

contextualizada e interdisciplinaria, con el fin de complementar la formación de docentes críticos, autónomos, con idoneidad pedagógica y didáctica en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y ambientales, con capacidad investigativa y analítica, que les permita constituirse en profesionales responsables de la ampliación de fronteras del conocimiento pedagógico y didáctico, para beneficio de la educación, la sociedad y el medioambiente, en el que poco a poco van logrando alcanzar la visión del programa.

Por otra parte, en lo concerniente a la planta docente el Programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, se observó que, cuenta con docentes de tiempo completo y de cátedra de reconocida trayectoria e idoneidad profesional. En este sentido, el programa cuenta con 28 docentes cualificados con estudios de Maestría y doctorado de los cuales cuatro (4) tienen a cargo las salidas de campo o rutas académicas del programa, en las que solo dos docentes desarrollan en conjunto una salida local, con dos áreas integradoras que se realiza en el primer semestre. Los demás, hacen las salidas de manera individual y con su respectivo curso. Se debe apostar por aumentar el número de docentes y, asimismo, la integración de estos para cada salida de campo que se realice, conllevando a la interdisciplinariedad de las salidas de campo dentro del programa.

En síntesis, es preciso afirmar que, la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, concibe las cuatro salidas de campo dentro del plan de estudio del programa, las cuales están orientadas a objetivos hacia una tipología de ***salida observación dirigida por el profesor***, que de acuerdo a lo que plantea Pedrinaci, (1994): es una tipología de salida dirigida y cerrada en la que el estudiante debe seguir una guía de observación, proporcionada por el profesor, que le indica en cada sitio lo que debe observar, medir, coger o dibujar. Es el tipo de salida que más se ha utilizado en los últimos tiempos. Intenta darle un

papel más activo al estudiante, quedando el papel del profesor como guía, resolviendo las posibles preguntas que se vayan planteando los alumnos.

En contextos generales, la forma en que están estructuradas las salidas de campo en las LCSCC, varía para el caso de las tres universidades, dado que difieren en los objetivos, áreas integradoras, rutas, número, métodos de evaluación y tipos de salida. Sin embargo, coinciden en los recursos utilizados y la integración de estas en el currículo del programa.

De acuerdo a la estructuración de las salidas, es importante indicar las tendencias que se generan alrededor de estos, orientados todos de forma general a la perspectiva academicista: un primer grupo está delimitado a las asignaturas, dado que le dan más peso a la geografía que a otras áreas que son fundamentales para la formación del nuevo licenciado,; un segundo grupo, está limitado a la metodología de evaluación, dado que está evaluando los conocimientos adquiridos de manera sistémica, es decir, a través de informes finales y no integran otros aspectos más rigurosos antes y durante la salida, que realmente contribuyan a contrastar, validar y consolidar los conocimientos adquiridos en el desarrollo de las salidas; y, un tercer grupo, está limitado a los contextos en donde se desarrolla la salida, dado que, no trascienden a espacios o lugares más lejanos y relevantes para la formación del nuevo licenciado, sino que solo se quedan con el conocimiento a partir de los contextos locales.

De acuerdo al primer grupo, es preciso resaltar que, las salidas de campo se posicionan como una estrategia donde la interdisciplinariedad hace posible aplicar resultados completamente satisfactorios, ya que la salida misma nace de la convergencia de interaccionar con diferentes disciplinas en un objeto o problema de conocimiento (Santillana, 1983). El mismo entorno ofrece relaciones múltiples y convergentes que se suscitan y

obligan a que dichas disciplinas reelaboren sus propios constructos, logrando, de este modo, mayores precisiones y enriqueciéndose de los logros de los demás y promoviendo progreso científico y técnico (Gómez, 2001).

Para el segundo grupo, Brusi, (2011) destaca que, para realizar una buena evaluación de una salida de campo, hay que realizar evaluaciones diversas durante todo el proceso para poder tener suficientes registros del progreso desarrollado. En este sentido, las salidas de campo tienen una triple función: La integración de las estrategias en la enseñanza seleccionadas por el profesor, ser un medio privilegiado del aprendizaje y estar asociadas a un proceso de evaluación (Rebelo, 2011). Este último punto se suele reservar al trabajo posterior a la salida de campo (informe/trabajo final), dejando sin evaluar los conocimientos previos y la aplicación de la salida, lo cual es imprescindible en una salida de campo. Por lo tanto, es necesario no sólo evaluar la salida en su etapa de aplicación, sino también el trabajo previo y el trabajo posterior a la salida. Es decir, se deben buscar otros elementos que integren o complementen la evaluación requerida para validar los conocimientos adquiridos.

Para el último, cabe destacar que, en el entorno, el mismo medio es un recurso educativo más, ya que ofrece una gran cantidad de estímulos y proporciona multitud de recursos inmediatos, donde la interdisciplinariedad se constituye en el medio como una estrategia propicia para hacer y construir ciencia y conocimiento. Se suma a lo anterior, el carácter incentivador y motivante que tiene el acercamiento al medio, a través de visitas, viajes y/o exploraciones. Esta estrategia permite enriquecer la cultura con aportes de todos los conocimientos, por lo cual, parece estar justificado que en todos los niveles educativos y en la práctica se vuelva necesario integrar más de un área de con conocimiento.

Finalmente, en cuanto a la tipología de salidas, las tres manejan un tipo de salida diferente: un primer grupo orientado hacia el tipo de ***resolución de problemas,*** un segundo grupo al tipo de salidas ***Semi-dirigidas*** y un tercer grupo ***al tipo de salida de observación dirigida por el profesor.*** De acuerdo al contraste de tipologías, es preciso afirmar que, no existe una tipología específica y concreta que asegure el aprendizaje significativo del estudiante. Sin embargo, se deben fortalecer en el tipo de salidas donde el estudiante adquiera un papel más protagónico en las fases de la realización de la salida, tal y como indica Brusi, (2011): el alumno debe dejar de ser un "consumidor" pasivo de las actividades organizadas por el profesor, para responsabilizar al estudiante en muchas de las tareas que es preciso acometer antes de salir al campo, (…) esta es la mejor manera para que el alumno prevea, sepa, comprenda y domine todo aquello que es necesario dominar antes de ejecutar la práctica en el campo, (…) incrementando así la motivación de los estudiantes, haciéndoles coparticipes de su aprendizaje.

Es preciso comprender estas tendencias, dado que los programas de licenciatura están en proceso autoevaluación y en constante construcción y retroalimentación. En este punto, sostiene Cañal (2011): la salida de campo es una metodología para el aprendizaje porque construye conocimiento sobre el lugar que se visita o estudia. En efecto, se espera que se genere un proceso de aprendizaje colaborativo y dinámico y en el que el alumno puede reflexionar aplicando los contenidos impartidos en clase durante la actividad en el campo y promueva la comprensión del entorno.

De acuerdo a las falencias encontradas, es preciso tener en cuenta que, la salida de campo, debe buscar el desarrollo y el afianzamiento de logros conceptuales, actitudinales, procedimentales y valorativos, fundamentales en la comprensión de la relación individuo –

sociedad - naturaleza, que aporta en la formación reflexiva, crítica e integral del individuo. Vilaseca y Bach (1993) concluyen que, para realizar una buena evaluación de un trabajo de campo, es necesario evaluar las actitudes, los procedimientos y los conceptos trabajados durante toda la actividad (previo, durante y post-salida). (p.165)

4.3. Análisis y discusión objetivo 3.

Para responder al tercer objetivo, orientado hacia "diseñar un esquema organizacional curricular y didáctico de acuerdo a las exigencias del ministerio de educación y a las necesidades del nuevo licenciado, que contribuya al mejoramiento de las salidas de campo inmersas en las LCSCC", fue necesario realizar un proceso de triangulación teórica, integrando un proceso de revisión documental de los DBA de ciencias sociales, el análisis cualitativo de las voces de los participantes del estudio, poniendo en contexto sus aportes, sus convergencias y divergencias sobre el desarrollo de las salidas de campo en relación con la formación de nuevos maestros y el aporte del investigador.

En primer lugar, esta sugerencia se sustenta de fundamentos teóricos que la validan para su adecuada ejecución, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la salida de campo como estrategia didáctica que motiva al estudiante para la adquisición y comprensión de conocimientos.

De acuerdo a lo anterior, es preciso resaltar que, el esquema organizacional curricular y didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales a través de las salidas de campo, es entendido como el sistema de acciones que se aplican para planificar, organizar, dirigir y

evaluar el proceso educativo, con el objetivo de formar estudiantes competentes para afrontar las diversas problemáticas que se presentan en la vida cotidiana.

En efecto, esta sugerencia pretende, que los docentes, rompan los paradigmas tradicionales de la enseñanza e incorporen nuevos recursos y métodos para el proceso de enseñanza en el campo de las ciencias sociales, ya que, como maestros de ciencias sociales que somos, tenemos el reto de innovar en nuestro quehacer docente y captar la atención del estudiante para lograr aprendizajes enriquecedores.

En tal sentido, es esencial teorizar las salidas de campo como elemento fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, considerada como aquellos ambientes distintos al aula en que los alumnos realizan actividades bajo la orientación del profesor, generando como resultados la apropiación de saberes y habilidades.

Krepel y Durrall (1981), definen la salida de campo como aquel viaje que realiza una escuela o una clase con una intención educativa, donde el alumnado puede interactuar con el entorno, experimentar y observar para asociar sus ideas con conceptos científicos a través de la experiencia. Asimismo, (Tal y Morag, 2009, p.257), precisan a las salidas de campo como aquellas actividades con fines educativos desarrolladas fuera del aula, en un ambiente interactivo, capaz de proveer al alumnado de experiencias. A partir de las definiciones expuestas, estas coinciden en que es una actividad que tiene lugar fuera del aula, tiene un fin educativo y proporciona experiencia en el alumnado.

En este orden de ideas, (Sorrentino y Bell, 1970, p.234), instauran cinco propósitos para esta herramienta didáctica:

1. Propiciar experiencia.
2. Estimular el interés y la motivación del alumnado hacia las ciencias.
3. Atribuir relevancia al aprendizaje de las ciencias.
4. Desarrollar las habilidades de observación y percepción.
5. Favorecer el desarrollo personal y social.

Ahora bien, para llevar a cabo este esquema, se abordó en primer lugar desde las voces de cada informante, con respecto a las convergencias y divergencias plasmadas en las categorías relacionadas con las perspectivas didácticas y curriculares con respecto al desarrollo de las salidas de campo en las Licenciaturas en Ciencias Sociales; seguidamente, a partir de la articulación teniendo en cuenta lo que establece el MEN en los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje.

A continuación, se describen las apreciaciones de los informantes en cuanto a estas perspectivas:

4.3.1. **Punto de vista de los estudiantes**

En relación a las apreciaciones de los estudiantes, manifestaron ciertas inconformidades y preocupaciones referentes a los aspectos relacionados con las sub-categorías de elementos didácticos, articulación, interdisciplinariedad y el aporte formativo de las salidas de campo a la calidad del programa.

En este orden de ideas, se observó que un primer aspecto negativo lo relacionan a los elementos didácticos mal diseñados, para el caso puntual, es la guía de campo elaborada desde la perspectiva del docente y directivo, la cual es entregada al estudiante para que la desarrolle en la salida de campo, sin tener en cuenta su criterio.

Así lo expresa ***EUCAR14***: *"desde la oficina de Coordinación cuando realizamos tales salidas de campo envían como especie de una guía, cada asignatura debe tener un punto de inflexión dentro de esa salida, entonces, ¿qué pasa?, que acá implementan la típica guía normal, pero podría ser fantástico... Una estrategia podría ser que los docentes se integren con los estudiantes y que de la misma área salga la pregunta, es decir, en conjunto el trabajo, un trabajo en equipo docente y estudiante para que ellos mismos busquen la pregunta problémica que podría desarrollarse dentro de la salida de campo".*

En este sentido, lo fundamental sería que se articule la guía de campo con los puntos de vista del estudiante, docentes y directivos, con el fin de elaborar un trabajo conjuntamente para desarrollar la pregunta problema como punto de partida de la salida de campo y el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico y motivante.

En consecuencia, Pedrinaci (2012), revela que los profesores se preocupan más por ver qué saben hacer los alumnos con lo que se supone que han aprendido y bastante menos por comprobar si saben reproducir lo que se les ha querido enseñar. Por eso mismo es necesario darles a los alumnos un papel en el desarrollo de las actividades en el campo, deben dejar de ser consumidores pasivos de las actividades hasta ahora organizadas por el profesor, y pasar a ser los protagonistas, motivando así su trabajo y su aprendizaje.

De otro modo, existe una preocupación en lo relacionado a la articulación entre el modelo pedagógico, los planes de curso y las salidas de campo, dado que, no se logra dicha integración en el programa y es algo alarmante dado al enfoque del modelo pedagógico que manejan en el programa. De esta manera lo ratifica ***EUCAR9****: "Realmente eso no se ha*

llevado a cabo, no se ha llevado a cabo porque, aunque el modelo pedagógico nuestro ha sido investigativo, contextualizado e interdisciplinario eso no se nota ni siquiera en las aulas, es decir esta solamente en el papel. Entonces sería importante que eso sucediera porque en realidad sería algo diferente que nosotros como futuros licenciados mostraríamos a la sociedad, pero ni siquiera en las aulas se evidencia, nosotros los estudiantes tenemos más conocimiento de eso que incluso los docentes".

En este punto, es preciso resaltar que, en el desarrollo de las salidas de campo, algunos docentes utilizan los modelos de enseñanza tradicionales, persistiendo tendencias educativas guiadas por enfoques conductistas, ausentes de acciones planificadas de modo reflexivo y creativo (Acosta y Boscán, 2014). En este sentido, generando una serie de impedimentos para alcanzar el logro de competencias establecidas en el currículo, generando como resultados desmotivación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Otra de las preocupaciones está enmarcada en el proceso interdisciplinar de las salidas de campo, el cual no se logra en el programa, dado que, los docentes no realizan bien el proceso. En tal sentido, precisan lo siguiente

EUCAR3: "*Yo creo que todos nosotros tenemos ya inmerso el chip de la interdisciplinariedad, aunque no queramos nosotros siempre encontramos la articulación de un área con otra… Salimos al campo con un docente y una guía que hay que resolver, según ellos, ¡según ellos! eso lo hacen los docentes, pero eso ni siquiera es así, las preguntas las articulan es en coordinación…entonces como que no tiene mucha relación porque el docente que va con nosotros no va sino como un guía, a cuidarnos, a estar pendiente de nosotros, "las cosas se van a hacer así", como para mantener el orden".*

EUCAR11: *"Nosotros estamos acostumbrados a hacer la relación y la articulación entre las áreas porque es lo que siempre trabajamos en el aula, no porque ningún docente se reúna para eso"*

Es notable que la falencia relacionada al proceso de interdisciplinariedad de las salidas de campo no se logra debido a que los docentes no están implementándola de acuerdo a las orientaciones didácticas y curriculares. En consecuencia, para que haya interdisciplinariedad, es necesario un trabajo de articulación de conceptos previos, áreas relacionadas y donde el estudiante no solamente vaya a desarrollar una competencia de descripción, de observación, sino de validación, aplicación y contrastación de conceptos.

En efecto, dentro de la concepción de salidas de campo para el desarrollo cognitivo del estudiante, Pulgarín (1998), sostiene que estas promueven competencias y habilidades, genera la espacialidad de los estudiantes, la interdisciplinariedad e incentiva los procesos de establecer relaciones en la investigación, donde se puede confrontar lo que se encuentra en el territorio físico y lo que se piensa, se siente y se escribe.

En ese sentido, la salida de cambo debe contribuir a la reflexión del lugar y los análisis espaciales, sobre todo en la articulación entre conceptos, teorías, miradas e interpretación del entorno, posibilitando, la reelaboración de conceptos y la formación ciudadana y crítica, dado que, valoriza el estudio de los lugares y territorios, en distintos ambientes y es abordado a partir de temas complejos o que se interrelacionan entre sí.

En consecuencia, la implementación del trabajo de campo enmarcada desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, lograría complementar y enriquecer las

disposiciones y orientaciones didácticas presentes en los planes y programas de estudios, que permita a los estudiantes comprender y desenvolverse adecuadamente en su entorno.

Finalmente, demuestran inconformidad con relación al aporte formativo, aludiendo que, no existe un apoyo logístico, financiero y administrativo para el desarrollo de las salidas de campo en el programa. En este punto expresan:

EUCAR15: *"Las salidas de campo contribuyen de manera muy positiva en el campo educativo lo que pasa es que acá no contamos siempre con la disponibilidad ni los buses ni el apoyo de decanatura ni de rectoría ni nada de eso…entonces realmente sería muy chévere que de parte de rectoría y de toda la entidad universitaria no únicamente de coordinación, que creemos también depende de ellos que nos podamos movilizar, sería muy importante y seria súper innovador que lo hiciéramos porque nosotros queremos es poner en funcionamiento lo que ya tenemos…"*

EUCAR4: *"pedimos una para contextualizar lo trabajado en un área en específico dentro del salón de clases que fue la ida a palenque que hicimos todos los protocolos y buscamos hasta la persona que nos oba a llevar, absolutamente todo y ni siquiera se dio entonces dicen que los buses están ocupados y lo señores salen una vez al mes si acaso, entonces los buses no están ocupados, simplemente que no quieren dar las garantías, la parte económica, la parte logística, para que nosotros trabajemos…"*

EUCAR7: *"lo que se necesita es el apoyo no solo de parte de coordinación y de decanatura sino de toda la universidad en general, porque si está en la capacidad económica para ayudarnos, que es lo que nos hace falta, está bien que han sucedido cosas que de pronto ellos no nos brindan todos los espacios ni van a ir a todas partes, pero con todos los*

protocolos es posible que no exista ningún riesgo, es más uno sale de su casa y siempre va a encontrar el riesgo en la calle, hasta en la misma casa de uno le pasan cosas, entonces realmente es que no nos brindan el apoyo necesario para poder trabajar lo que nosotros queremos".

EUAT14: *"Pues contribuyen y mucho, lastimosamente aquí en la universidad del atlántico se carece mucho y no se sabe por qué, a diferencia de la universidad de Córdoba, esta le ayuda completamente con todos los gastos, viáticos, transporte y estadía, en cambio acá en la universidad uno mismo tiene que buscarse los transporte y los dineros para la estadía y la comida".*

Con relación a este aspecto, es necesario destacar que, la realización de salidas de campo con los estudiantes fortalece el aprendizaje significativo. Sin embargo, no son actividades que se realicen con frecuencia dentro de las universidades y otras instituciones, dado que se presentan dificultades técnicas que surgen a partir de los gastos económicos, a la organización logística y administrativa.

Desde esta perspectiva, se propone que el apoyo por parte de la universidad a las actividades de campo se dé de manera positiva y constante, siempre que estas estén planificadas en el currículo. La salida de campo debe obedecer a una planificación curricular que es reajustada en cada semestre y no porque surgen de manera espontánea porque el profesor se le ocurrió hacerla en un semestre. Por lo tanto, es preciso resaltar que, se deben utilizar estrategias de aprendizaje que contribuyan a la estimulación del desarrollo de capacidades intelectuales y afectivas, como la que brinda el contacto con la naturaleza (Díaz, 2009).

4.3.2. **Punto de vista de los docentes**

De acuerdo a las posturas que manifiestan los docentes en lo referente a las salidas de campo en los programas de ciencias sociales, se vinculan directamente a tres subcategorías: interdisciplinariedad y el contraste teórico-práctico.

En este orden de ideas, un primer grupo, menciona los errores actuales en el programa, relacionadas directamente con la interdisciplinariedad de las salidas de campo. En tal sentido, manifiestan:

DUCOR3: "*Eso no es cierto, no está sucediendo y alguien me dirá, pero es que mi práctica si y yo no creo. Yo niego que la tal interdisciplinariedad se esté logrando, aquí cada profesor va con su disciplina, con su interés, muestra sus cosas. La interdisciplinariedad hay que buscarla, lo poco de interdisciplinariedad que podemos hacer, porque la interdisciplinariedad no se puede forzar, es que cosas podemos ver desde tu disciplina y mi disciplina en un mismo objeto de conocimiento o de una salida de campo".*

DUCOR4: "*Entonces, desde ese punto de vista la interdisciplinariedad, no puede encajonarse solamente en una sumatoria aislada de disciplinas, sino que ellas tienen que dialogar entorno a la interpretación de los problemas que tú estás observando en el contexto".*

DUCOR3: "*pienso que deberíamos hacer una reforma a las salidas de campo integrando áreas y no como están planteadas actualmente, ya que, todo se hace un poco forzado, de manera que lo que pienso es que hay que buscar afinidades.*

En consecuencia, se pudo observar que los docentes muestran inconformidades en cuanto a la interdisciplinariedad de las salidas, dado que, actualmente se están trabajando de manera aislada las disciplinas y, asimismo, no se logra, debido a que no se están integrando las áreas y componentes de manera equivalente para realizar el trabajo práctico, sino que, se están forzando las áreas.

De acuerdo con Souza (2005), la salida de campo cobra relevancia en la discusión sobre la visibilización de las disciplinas escolares para potenciar la enseñabilidad de los saberes de las ciencias sociales y explotar a fondo los desarrollos que estas permiten el currículo escolar.

En este sentido, es pertinente plantear la perspectiva de Moreno, Rodríguez y Sánchez, (2011): el ejercicio educativo debe adaptarse y modificarse para dar respuesta y solución a los nuevos requerimientos y exigencias que día a día minan el medio de condiciones que cada vez se alejan más de ser explicados en términos de universalidad, uniformidad y homogeneidad. De igual importancia, afirman que, la salida de campo, se presenta entonces como la instancia donde se recupera el "mundo de la vida" y se posibilita el diálogo con las ontologías regionales, colocando como centro del proceso educativo la acción intersubjetiva en contra de la imposición de saberes hegemónicos.

De otro modo, Bravo (2008) afirma que las salidas de campo deben cumplir con una organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y

aprendizaje, donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación.

De otro modo, en lo concerniente al contaste teórico – práctico, argumentan*:*

DUCOR3: "*Bueno, ese si es un problema difícil, esa discusión permanente sobre lo que uno estudia y la realidad, es un problema que afecta también a las mismas prácticas, porque ¿que llamamos por realidad? Y si es una realidad de conocimiento, si es. Si es una realidad de la vida cotidiana, no, porque, por ejemplo, darnos respuestas a problemas actuales sobre la vida a partir de una práctica donde uno está viendo elementos del pasado, uno dice no, es que estamos en un tema donde estamos aprendiendo realidades, académicas y científicas, si, que pueden tratar de pasados muy remotos y que poco dirían de la vida cotidiana..."*

DUCOR5: expresa que se presentan vacíos en cuanto a la articulación de las fases de la salida (antes-durante-después): *"cuando vamos allá, al menos de que vaya con un compañero profesor de geografía que se encargaría de esa parte, yo no puedo parar el bus para decir que eso son curvas de niveles, esto es la nube tal, pero ya hay una geografía que yo puedo tomar de cierta manera como algo que no cambia, no estática del todo, pero cambia muy lentamente, entonces eso es lo bibliográfico… Eso no se da porque si, la práctica es en la región Caribe y yo voy dando el curso de diversidad cultural, de cierta manera que ellos obtengan la parte teórica, los conceptos necesarios, por ejemplo: multiculturalidad, interculturalidad, no solo eso, nación, región, identidad cultural, cosa que cuando ya estén en la práctica y al momento de escribir el informe puedan operar con esos conceptos, eso es lo que yo trato de hacer, algunos le pegan y otro no, pero ahí vamos…"*

A raíz de estas dos posturas, se evidencia que no se está articulando lo aprendido en el aula de clase con la realidad operante, dado que, en primer lugar, no se logra por la complejidad entre lo que se conoce con lo que quiere resolver, en este caso, desde el punto de vista de la historia. En segundo lugar, de acuerdo a la concepción descrita, es notable que todos los estudiantes no están desarrollando de manera transversal los conocimientos, a pesar de que el docente pone en marcha tres momentos, es preciso afirmar que, estas deben desarrollar de manera rigurosa y articulada.

Para este caso, es fundamental tener en cuenta que, las salidas de campo permiten la interacción entre conocimientos, habilidades y actitudes a los fenómenos y problemas reales en el entorno natural. Sin embargo, de acuerdo con (Morcillo, 1998), la gran mayoría de los docentes no las llevan a cabo o muy pocas veces o bien, no consiguen alcanzar los objetivos educativos planteados. Esto, debido a un mal planteamiento de la actividad, a la falta de recursos, a la errónea evaluación de la misma, etc., lo que conlleva a que sean muy poco frecuentes las actividades fuera del aula, así como también sus insuficientes implicaciones educativas (Rebelo, 2011).

En concordancia con lo anterior, es necesario reestructurar la manera como se vienen desarrollando las salidas de campo en el programa, donde se articulen en el currículo de acuerdo a los componentes y áreas; deben ser prácticas con más de un profesor para que se pueda fortalecer el componente esencial interdisciplinar, donde se planifique desde tres momentos o fases en la cual se busquen los contenidos y saberes a partir de los problemas que se están observando y no a partir del contraste de lo que ya se lleva preconcebido conceptualmente para ajustarlo a la realidad.

En definitiva, las salidas de campo permiten trabajar contenidos conceptuales y procedimentales, así como desarrollar actitudes y valores favorables hacia la ciencia, la protección del medio o el trabajo en grupo (Pedrinaci, 2012).

4.3.3. **Punto de vista de los directivos**

En cuanto a este punto, los directivos expresaron las deficiencias que se desarrollan en el interior del programa con respecto a las sub-categorías relacionadas al aporte formativo y a la evaluación de las salidas. se vinculan directamente a tres subcategorías: interdisciplinariedad y el contraste teórico-práctico.

En primera instancia, relacionan la deficiencia no solo de la parte logística y financiera, sino en las evidencias y productos que se deben generar en cada práctica. En tal sentido. ***DUCOR2*** expresa: *"Bueno hay profundas deficiencias, nosotros no tenemos vehículo propio acá de la facultad, tenemos apoyo únicamente de transporte, asignación de chofer, pero nos está faltando un apoyo directo en el sentido de poder generar esa producción y tener apoyo de poder publicarla en la universidad. yo pienso que tu traes las evidencias, pero nos está faltando ese otro salto donde los estudiantes se puedan reunir en equipos y comenzar a escribir toda esa experiencia y que la universidad publique esas experiencias, pero esas experiencias como tal deben ser valiosas.*

DIUCOR2: *"A la universidad le falta apoyo en construir un centro de investigación o espacios para estudiantes donde generen sus productos investigativos, porque en el aula es muy difícil. Y falta apoyo de los docentes, se deben rendir los informes y estos deben ser articulados con los demás docentes y socializarlos a los estudiantes".*

Como segundo aspecto negativo, está la carencia de generar índices de calidad educativa y el impacto en la comunidad. De esta forma lo expresa ***DIUCOR2:*** *"Está faltando algo y eso que tú dices es interesante, se debe generar impacto en la comunidad, la universidad les debe eso. Pienso que los profesores deben rendir el informe público del desarrollo de las prácticas, es decir, no solo que lo hagan con su asignatura, deben rendirlo en el programa, en la facultad y en la institución, porque no basta con firmar un cumplido de que fui a la práctica y todo me fue bien…pero ¿Qué nos está dejando como productos esas prácticas? ¿Cuál es el conocimiento o valor agregado que dejan esas prácticas? porque es que el valor agregado es aquel que va más allá de lo simple de ir, mirar, observar y sistematizar y traer fotos…".*

En este mismo orden, añadieron que debido a la desarticulación de las disciplinas en el programa no se están generando resultados satisfactorios, en tal sentido respondieron:

DUAT3: *"yo creo que una de las cosas que debemos trabajar, es hacer integración horizontal de las distintas asignaturas que el estudiante da en un semestre, eso nos permitiría que todo el esfuerzo logístico y económico que se hace para una salida de campo pudiese ser aprovechado por los distintos docentes que en ese grupo les corresponde trabajar y cada uno poder mirar de esa salida contribuye a la formación que él tiene proyectada…"*

DIUAT1: *"Para que qué manera todos los docentes puedan verse representados en la parte de formación que ellos tienen yo creo que se requiere que exista una evaluación permanente de la actividad y se requiere que esas actividades o salidas de campo o salidas pedagógicas generen unos productos tangibles, por ejemplo yo no concibo que tengamos*

diez (10) años de estar llevando estudiantes por decir algo de segundo semestre al cabo de la vela a la guajira y nosotros no tengamos un artículo escrito que recopile esa experiencia de 10 años visitando el mismo sitio donde se han producido una cantidad de cambios, de fenómenos, que valdría la pena que se sistematizaran y que se convirtieran en un aporte importante a la comunidad científica, es decir, trascender el hecho simple de ir a ver los fenómenos y es tratar de convertir ese fenómeno en un objeto de investigación…"

En cuanto a la sub-categoría relacionada con la ***evaluación*** que se requiere para evaluar los conocimientos adquiridos en la salida, ***DIUAT1*** afirma: "*vale la pena no solo las salidas de campo, sino que la universidad piense en la posibilidad de una evaluación integral, en donde lo cognitivo no sea lo fundamental, lo trascendente, sino que hagamos una evaluación formativa, integradora, de ese ser humano que está allí a cargo nuestro, entonces se requiere para eso unos cambios en la reglamentación de la evaluación en la universidad, porque el discurso es cualitativo pero la práctica es cuantitativa, la práctica sigue siendo de una educación conductista de premios y castigos, de que por el promedio te doy becas y esto, entonces la gente peleando detrás de una nota, corriendo detrás de un numero porque es lo único que interesa, lo que me promueve o me reprueba porque es lo que me da el premio, la beca, el almuerzo gratis, entonces es bien complicado, porque se necesita una cultura institucional de la evaluación formativa".*

De otra manera, manifiestan la inconformidad en cuanto a la inexistencia de un reglamento interno de las salidas. En este punto sostienen*: "Uno de los problemas que tenemos hoy, es que se han hecho muchísimas discusiones y esto ha hecho que no tengas hoy un reglamento y si existe debe ser muy viejo, pero cada profesor tiene como su propia dinámica y tiene un reglamento…"*

En concordancia con las posturas expuestas, se pudo observar que un primer grupo expresa las inconsistencias que se dan en torno al apoyo de la universidad, el cual es insuficiente para generar resultados que surjan de las salidas de campo, en tal sentido, asocian esta falencia no solo a la parte logística sino, a los espacios dentro de la universidad para que los estudiantes generen sus productos investigativos.

Seguidamente, la asocian al requerimiento de *una evaluación permanente de la salida,* donde el docente presente informes para que los resultados estén encaminados a unos productos tangibles, que impacten de forma positiva en la región.

De otro modo, la falencia está estrechamente ligada hacia las formas de evaluación que se están generando dentro de la universidad y específicamente en el programa, dado que, solo tienen en cuenta elementos relacionados a la asistencia, puntualidad, responsabilidad, compromiso, participación, comportamiento, etc., por lo que, se requiere un cambio en la reglamentación de la evaluación, donde se tenga en cuenta la evaluación encaminada a la formación integral del educando y no la formación conductista.

Finalmente, estos manifestaron la inexistencia de un reglamento interno de las salidas, por lo que se presentan discusiones en cuanto a la planificación de las salidas, donde cada docente es autónomo de aplicar un modelo para desarrollar las salidas de campo. En este orden de ideas, lo primordial es crear un reglamento que incluya las políticas, normas y reglas de las salidas de campo dentro de la facultad y así evitar este tipo de inconvenientes.

De acuerdo a lo anterior, es sustancial que los docentes dejen a un lado la enseñanza monótona y empiecen a implementar salidas de campo bien estructuradas, teniendo en cuenta lo sustancial que resulta para el estudiante; donde se lleve a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera dinámica, motivante y distinta.

Las salidas de campo, permiten la posibilidad de aprender directamente el estudio de la realidad, la cual se lleva a cabo situando al estudiante como agente activo de su propio proceso de aprendizaje. En efecto, de acuerdo a lo planteado por (Cely y otros, 2008), el estudiante mismo descubre los hechos, desarrolla conceptos y percibe la interrelación del hombre con la naturaleza, además:

- Estimula el espíritu de exploración
- Agudiza el deseo por la investigación
- Despliega la imaginación
- Activa la motivación y el deseo para las innovaciones.
- Desarrolla la compresión
- Promueve el desarrollo personal, y
- Permite el desarrollo de actitudes

En tal sentido, es pertinente realizar un esquema curricular y didáctico encaminado a la planificación, desarrollo y evaluación de las salidas de campo, a partir de la integración de la teoría con la práctica, la interdisciplinariedad de las mismas, la articulación con el modelo pedagógico y los planes de curso y a la evaluación formativa e integral. De tal manera que, esta no sea concebida de manera tradicional, sino que trascienda a la potencialización de las habilidades, competencias y destrezas y, asimismo, desarrolle actividades para la consecución

de objetivos de la formación del licenciado en Ciencias Sociales. Álvarez-Piñeros, Vásquez-Ortiz y Rodríguez-Pizzinato (2016), caracterizan la salida de campo como la oportunidad de explorar, descubrir y redescubrir una realidad cercana o lejana para el alumnado, tratándose de un proceso donde el nombre de las «cosas» juega un papel esencial para poder observarlas, describirlas y explicarlas in situ, convirtiéndolas en objeto de investigación.

A continuación, se sintetiza las sugerencias en la siguiente tabla:

Tabla 21.
Características de una salida de campo desde los estudiantes, docentes y directivos

Informante	Sub-categorías	Características de la salida de campo
Estudiantes	Elementos didácticos	Articular en la planificación de la guía de campo no solo la perspectiva del docente y directivo, sino, integrando la del estudiante, donde este adquiera un papel más activo y protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de hacerlo más dinámico y motivante.
	Articulación	Articular la planificación de las salidas de campo de acuerdo al modelo pedagógico del programa, priorizando los componentes reflexivos y creativos, con el fin de obtener el logro de las competencias establecidas en los planes de curso de manera eficaz y satisfecha.
	Interdisciplinariedad	-Implementar las salidas de campo desde las orientaciones didácticas y curriculares del plan maestro del programa, teniendo en cuenta la integración de conceptos previos, áreas de estudio relacionadas y el desarrollo de competencias y habilidades. -Desarrollar el pensamiento crítico y holístico en el plan maestro del programa, ya que, la fragmentación del currículo conlleva a modelos de aprendizaje ambiguos, que difícilmente llegan a adaptarse al entorno y a la adquisición de competencias transversales. - Enseñar desde un escenario especifico integrando así los saberes de las ciencias sociales, la experiencia personal y vivida, tanto del docente, como del estudiante, con la finalidad de que haya un aprendizaje e interacción entre la realidad y el conocimiento académico y cotidiano.
	Aporte formativo	-Abrir espacios necesarios, para que los estudiantes puedan realizar sus salidas de campo de la mejor manera, desarrollando estas en lugares trascendentales y significativos que contribuyan a enriquecer la formación crítica, interdisciplinar y reflexiva del nuevo maestro. -Priorizar la necesidad de salir del aula, brindando el apoyo administrativo, logístico y financiero, siempre y cuando estas se encuentren plenamente establecidas dentro del plan de estudio y aprobadas por el consejo académico de la universidad, con el fin de garantizar un mayor impacto en la calidad educativa del programa.
Docentes	Intencionalidad	Definir la tipología de las salidas de campo, con el fin de transfigurar el papel del estudiante, donde este sea más protagónico en cada fase de ejecución de la salida de campo.
	Interdisciplinariedad	-Mejorar los procesos de interdisciplinariedad, integrando los aspectos más relevantes de distintas disciplinas en un mismo objeto de conocimiento, es decir, poner a dialogar las disciplinas, para que haya uniformidad y homogeneidad en el proceso educativo.

		- Equilibrar las áreas fundamentales para el desarrollo de salidas, incorporándose homogéneamente para que el nuevo maestro sea competente en todos los ámbitos de las ciencias sociales. - Revisar y replantear la planificación de las salidas integrando áreas, buscando puntos de encuentro entre las mismas, para que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje integral.
	Contraste teórico – práctico	-Orientar previamente a los estudiantes en cuanto a los aspectos más relevantes de las salidas, donde se expliquen las necesidades a las que responde, se les dé a conocer las guías, rutas, procesos, elementos, metodología y cómo esta se articula en su plan de estudio. - Planificar las salidas desde tres momentos o fases: antes, durante y después, donde se integren los contenidos conceptuales, actitudinales y las competencias, con el fin de contextualizar, desarrollar y evaluar los conocimientos y conceptos adquiridos por el estudiante.
Directivos	Aporte formativo	- Construir un reglamento interno de las salidas que no solo regule comportamientos, sino que permita tener unos parámetros y lineamientos que funcionen de guía para dirigir una salida a campo exitosa. - Desarrollar proyectos sociales y ambientales que generen impacto en las comunidades a visitar donde la universidad pueda ser referente de alta calidad educativa en la región. -Generar resultados tangibles de tipo informativo, científico, audiovisual, etc., para dar a conocer el proceso que se lleva a cabo en cada salida y de cierta forma, estos impacten positivamente en la región.
	Evaluación integral	-Realizar seguimiento y control a las salidas de campo, que trascienda de una evaluación numérica, a una evaluación integral con el fin de garantizar en el mejoramiento de las salidas ulteriores. -Encaminar la evaluación de la salida a la formación integral, a partir de evidencias y productos rigurosos que conlleven a mejorar la calidad educativa del programa. -Propiciar espacios dentro de la universidad para que los estudiantes generen sus productos investigativos como resultado posterior a las salidas. -Realizar evaluación permanente de la salida, a partir del reporte de los docentes a través informes socializados de manera pública para tener un conocimiento del proceso llevado a cabo y evitar cualquier tipo de errores e inconvenientes posteriores.

La tabla anterior, muestra las características de las salidas de campo según los participantes en la investigación, donde se establecieron algunas sugerencias curriculares y didácticas en torno a las salidas de campo, a partir de las apreciaciones de los estudiantes, docentes y directivos de las diferentes universidades, a partir de entrevistas semi-estructuradas realizadas en relación a los aspectos de intencionalidad, articulación, contraste teórico-práctico, interdisciplinariedad, aporte formativo y evaluación integral de las salidas en el programa de Ciencias Sociales. Es decir, características que se deben tener en cuenta a la hora de planificar y desarrollar una salida de campo en los programas de ciencias sociales. Todas estas apreciaciones, surgen de acuerdo a las falencias vivenciadas de dichos aspectos en las diferentes universidades, con el fin de propender por el mejoramiento de las mismas.

En este sentido, es preciso destacar que, las salidas de campo posibilitan elementos para la dinámica de la enseñanza-aprendizaje fuera del aula. Sin embargo, tal y como se muestra en la tabla anterior, muchas veces no suelen llenar las expectativas o lograr los objetivos propuestos debido a dificultades o errores que se cometen en relación a aspectos como: la desarticulación con el currículo, carecen de fundamentación didáctica, no logran un proceso de interdisciplinariedad, no generan productos educativos, no se evalúan de manera rigurosa o simplemente no tienen una planificación adecuada.

Con base en lo anterior, Picardo, Balmore y Escobar (2004), expresan que las salidas deben estar manifestadas desde un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituyen cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante. De lo contrario, si no se piensa previamente lo

que se quiere hacer, es posible que los alumnos y alumnas perciban una serie de experiencias aisladas, destinadas a evaluar la acumulación de aprendizajes más que a la consecución de un proceso. (p.161).

En la siguiente tabla, se detalla cada uno de los principios propuestos.

Tabla 22.

Principios integradores de las salidas de campo desde la perspectiva del investigador

N°	Subcategoría	Propuesta
1	*Secuencialidad*	Las salidas de campo deben responder a una secuencialidad de los contenidos que se desarrollan en el plan de estudio, teniendo en cuenta la complejidad interna de las áreas.
2	*Profundización*	Las Salidas de campo deben recoger niveles de profundización de acuerdo a la tipología de salidas que se implemente en el programa, con el fin de que haya una adquisición y retroalimentación de saberes.
3	*Articulación*	Las salidas de campo deben estar articuladas a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, para que puedan responder a los nuevos retos de la educación y de las ciencias sociales.
4	*Progresividad*	Las salidas de campo deben desarrollar unas competencias de acuerdo a las necesidades y requerimientos del contexto en función del nuevo maestro.
5	*Contextualización*	Las salidas de campo deben estar en correspondencia con los contenidos curriculares del programa para comprender las diversas realidades del contexto, con el fin enriquecer la formación crítica, interdisciplinar y reflexiva del nuevo licenciado que se está formando.

Ahora bien, desde la perspectiva del investigador, la salida de campo debe responder además de los criterios anteriores, a cinco (5) principios integradores relacionados con la secuencialidad en el plan de estudio, los niveles profundización, la articulación con los lineamientos curriculares, la progresividad en el desarrollo de las competencias y la contextualización de las necesidades del estudiante. Todos ellos, con el fin de contribuir al desarrollo de salidas de campo integrales, interdisciplinarias y formativas, donde el docente

pueda desplegar el proceso de enseñanza de manera dinámica y distinta, conllevando a que el estudiante pueda lograr un aprendizaje enriquecido en competencias, el cual es indispensable para el nuevo maestro en función de los nuevos retos que impone la sociedad día a día.

Además de los criterios expuestos en la tabla, se propone tener en cuenta la siguiente articulación en consonancia con los DBA que plantea el ministerio de educación, enmarcados en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que forman a la persona de manera íntegra.

En este sentido, de acuerdo a lo establecido en el MEN, los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.

En efecto, estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula, con el fin de constituir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes plasmados en el currículo.

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias propuestos por el MEN se refieren a lo central, necesario y fundamental en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar y en este sentido se los califica como básicos. Es decir, son unos referentes comunes

de calidad de educación que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar, aportando a la construcción de equidad en tanto establecen lo que todos los niños, niñas y jóvenes que cursan la Educación Básica y Media deben saber y saber hacer, independientemente del contexto, estrato social y lugar de residencia.

En la siguiente tabla se muestra una sugerencia de organización didáctica y curricular para las salidas de campo articulada desde los DBA de las ciencias sociales, los estándares básicos de competencias de las ciencias sociales, los lineamientos curriculares, en aras de contribuir a la formación del nuevo licenciado.

Tabla 23.
Ruta de las salidas de campo articulada desde los DBA, estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares de las ciencias sociales.

Derechos básicos de aprendizajes	**Lineamientos curriculares**	**Estándares básicos de competencias**		**Salidas de campo**
Saberes Específicos de las C. Sociales para la educación básica y media.	**Ejes Generadores**	**Grados**	**Competencias**	**Sugerencia curricular y didáctica**
Relaciones con la historia y la cultura	-Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos. -Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación…)	1° -3°	Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.	Desarrollar una salida de campo donde se reconozca el contexto histórico del país y específicamente del Caribe Colombiano, interactuando con los diversos grupos culturales de la región, para comprender y materializar los conceptos teóricos de exploración, conquista, esclavitud y los diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales que cimentaron nuestros ancestros como fuente de identidad cultural desde la época colonial hasta la época moderna. Se sugiere tener en cuenta contextos como: ✓ Museos ✓ Santuarios ✓ Catedrales ✓ Pueblos de preservada arquitectura colonial ✓ Plazas ✓ Centros históricos
		4° - 5°	Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.	
		6° - 7°	Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales de diferentes épocas y regiones para el desarrollo de la humanidad.	
		8° - 9°	Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores	

			del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.	✓ Castillos, baluartes, murallas, fosos, etc. ✓ Monumentos nacionales ✓ Esculturas ✓ Parques Arqueológicos ✓ Comunidades indígenas y afrodescendientes ✓ Centros culturales
		10° - 11°	Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX.	
Relaciones espaciales y ambientales	-Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita. - Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra. - La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana	1° - 3°	Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación.	Se propone una salida de campo donde se reconozca y se valore el territorio, los elementos paisajísticos y los procesos naturales y artificiales que intervienen en la conformación del entorno geográfico enfatizando los diferentes fenómenos geomorfológicos, climatológicos, hidrográficos y oceanográficos que se producen en el medio físico. Se sugieren lugares como: ✓ Parques naturales nacionales. ✓ Sierra nevada ✓ Cerro Monserrate ✓ Región insular ✓ Región Orinoquia ✓ Costa pacifica ✓ Costa caribe ✓ Zonas desérticas ✓ Región amazónica ✓ Región Andina ✓ Montes de María
		4° - 5°	Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.	
		6° - 7°	Analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.	
		8° - 9°	Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los	

			avances y limitaciones de esta relación.	✓ Depresión momposina ✓ Explotaciones mineras ✓ Cuencas hidrográficas ✓ Costas, Ríos, lagos, lagunas, ciénagas. ✓ Volcanes ✓ Paramos ✓ Nevados ✓ Manglares ✓ Desembocaduras
		10° - 11°	Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto.	
Relaciones ético-políticas	- La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana. -Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con	1° - 3°	Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad.	Enfatizar las salidas de campo a la integración de los ámbitos ético-político, para comprender las estructuras políticas y sociales que se desarrollaron en las diferentes épocas, a partir del surgimiento de conflictos y tensiones como elementos transformadores de la estructura política actual del país. Asimismo, entender las formas de participación ciudadana, organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos, etc., para comprender la realidad nacional y desarrollar actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas.
		4° - 5°	Reconozco la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos.	

	la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz. - Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios	6° - 7°	Reconozco algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.	En este aspecto es importante visitar lugares como: ✓ Congreso de la republica ✓ Casa de Nariño ✓ Palacio de Justicia ✓ Alcaldías ✓ Gobernaciones ✓ Instituciones educativas ✓ Secretarias de educación
		8° - 9°	Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.	
		10° - 11°	Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos.	

La información contenida en la tabla anterior, de cuenta del esquema de organización curricular y didáctico sugerido, pensado para la educación básica y media; construido para tener en cuenta las necesidades de los estudiantes en los diferentes contextos donde se desenvuelven en su quehacer educativo. De esta manera, se articuló a partir de la triangulación teórica de las orientaciones que propuestas por el MEN en sus diferentes cartas de navegación: lineamientos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales, Estándares Básicos de competencias y los Derechos Básicos de aprendizaje.

En este orden de ideas, en primer lugar, se establecieron tres grandes saberes específicos para la en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media de acuerdo a los DBA: relaciones con la historia y la cultura; relaciones espaciales y ambientales; relaciones ético-políticas; seguidamente, se establecieron los ocho ejes generadores instaurados en los lineamientos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales, haciendo una clasificación en cada saber específico.

Posteriormente, se organizaron los grados o niveles de la básica y media, aunado al desarrollo de las competencias establecidas en los estándares básicos de competencia que se deben desarrollar de acuerdo a la secuencialidad de los grados; y, finalmente, se plasmó un esquema de organización curricular y didáctico de las salidas de campo sugerido para los programas de ciencias sociales, con el fin de contribuir a la formación de los estudiantes con capacidades y habilidades de acuerdo a las diversas realidades y contextos, en correspondencia con los saberes específicos, los ejes generadores y las competencias que debe adquirir este en el nivel de básica y media.

En este aspecto, cabe aclarar que, la Ley General de Educación, en el artículo 23, limita la enseñanza de las Ciencias Sociales a las áreas de historia y geografía como dos disciplinas de mayor peso y tradición en la educación colombiana, sin embargo, sugiere la ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores; aspectos requeridos por la sociedad, por lo que se debe tener en cuenta el esquema de organización curricular y didáctica de las salidas de campo sugerido anteriormente, logrando formar ciudadanos que no solo conozcan y valoren el espacio físico o comprendan los diversos legados culturales para el desarrollo de la humanidad, sino, que promuevan la formación de estudiantes críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la Constitución, a partir de la integración de las demás disciplinas de las ciencias sociales.

No obstante, desde este esquema sugerido, se fundamentaron y diseñaron acciones de mejora y procedimientos organizados en consonancia con los aspectos esenciales de la salida de campo para la contribución de la formación del nuevo maestro en Ciencias Sociales, a partir de tres grandes campos de las ciencias sociales, articulado a las competencias requeridas para el docente que se está formando, lo cual posibilitará la innovación en el proceso de enseñanza - aprendizaje, a partir de las orientaciones establecidas para obtener el logro de los objetivos propuestos en el plan curricular.

En el siguiente esquema se sintetiza la articulación de las características que expresaron los estudiantes, docentes y directivos, en concordancia con los principios pedagógicos propuestos por el investigador y, asimismo, las orientaciones propuestas por el MEN, en sus lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia y los DBA, para el ejercicio educativo de las Ciencias Sociales.

Fuente propia

Figura 5. Articulación de la organización curricular y didáctica sugerida

De otro modo, es preciso aclarar que, no hay una teoría que nos indique el modelo de práctica ideal o perfecta, pero todo esto se podría prevenir teniendo en cuenta la planeación de la salida de campo de acuerdo a los principios establecidos anteriormente.

Por lo que es sustancial hacer énfasis en elementos de las salidas de campo desde la perspectiva de otros autores. En primer lugar, estas se pueden abordar desde lo que plantea Pulgarín (2012), dado que la realización de las salidas está orientada a la integración de aspectos biológicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, económicos y políticos de la región o lugar que se va a visitar. Esta planeación incluye diversas experiencias de aprendizaje de acuerdo con los objetivos propuestos para dicha salida, experiencias que se planean para antes, durante y después de realizada la salida pedagógica.

Antes de la salida, se lleva a cabo una aproximación conceptual sobre el tema o problema a trabajar, de acuerdo con el para qué del recorrido a realizar; se define la ruta y programa a seguir; se reconoce el lugar con una visita previa; y se formulan las recomendaciones y aspectos a considerar.

En este mismo sentido, es preciso destacar las consideraciones que Rebelo (2011) expone con respecto a la organización: Para poder llevar a cabo una salida de campo es preciso que el profesor la organice previamente teniendo en cuenta los siguientes apartados: a) selección de los contenidos y conceptos; b)selección del área de estudio; c) correlación entre los conceptos del programa y el inventario de cada una de las paradas; d) planificación de la ruta; e) construcción de las estrategias de enseñanza y aprendizaje; f) integración de la salida en el programa y g) evaluación del aprendizaje. Los autores coinciden en los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de preparar una salida de campo y lograr los objetivos propuestos.

En este orden de ideas, durante la salida Pulgarín (2012) enfatiza en el desarrollo y construcción de los conceptos claves para el tema elegido, desde la observación y el análisis; se realizan las paradas necesarias; se aplican las entrevistas y/o encuestas planeadas; en general, se obtiene la información requerida. Al regresar de la salida se evalúan los logros a partir de la presentación de informes y trabajos que se complementan con el rastreo bibliográfico hecho previamente.

Por último, es necesario que la salida de campo esté en constante evaluación para permitirse mejorar y que cada vez la experiencia sea más enriquecedora para los estudiantes. Todo esto con la ayuda de una planeación donde tanto docentes como estudiantes sean actores principales de una reflexión y retroalimentación acerca del desarrollo de la práctica de

campo, su pertinencia dentro del currículo, las ventajas y desventajas de la metodología, compromisos y resultados, pues todo esto contribuye a que los mismos estudiantes sean partícipes y planeadores de una herramienta pedagógica y didáctica que permita tocar la realidad.

La evaluación es definida por el MEN como el elemento regulador que permite valorar el avance y los resultados del proceso educativo, a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad, mejorando la calidad educativa de los programas. En este sentido, se debe utilizar la autoevaluación, la evaluación y la hetero-evaluación, para identificar los aprendizajes obtenidos, los cuales son indispensables para la vida, los valores, los conocimientos y las habilidades.

En este aspecto, es fundamental destacar la sistematización de la salida y como parte de este proceso es preciso realizar las auto- co- hetero -evaluaciones producidas en el marco del proceso y se evalúan a sí mismos en su propio rol como estudiantes. En tal sentido, Álvarez, Vásquez y Rodríguez, (2016), complementan en los elementos que surgen posteriormente a la experiencia de la salida de campo: “se entiende la sistematización como una posibilidad de reconstruir el proceso por el que transcurre la salida de campo, porque se vincula tanto la propuesta que diseña el docente alrededor del itinerario como las ideas que los estudiantes construyen durante la salida de campo”. (p.70)

No obstante, aunque se conozcan diversas teorías referentes a la organización de las salidas de campo, establecidas anteriormente, es normal es que los docentes comentan errores, pero para evitar caer en ellos es pertinente darlos a conocer. En este sentido,

Pedrinaci (2012) resume algunos de los errores más frecuentes que se comenten en el trabajo de campo:

- Plantear demasiados objetivos: Las salidas de campo son tan interesantes y útiles que pueden servir para muchos objetivos, pero desde luego, no para todos al mismo tiempo. Por ello, conviene elegir en cada caso aquellos objetivos a los que daremos prioridad.
- Limitar las actividades relacionadas con las salidas al campo: Rentabilizar, exige programar lo que debemos hacer antes y después de la salida. Un día de campo puede y debe proporcionar tareas para ocupar algunos días previos y tareas que habrá que hacer tras la salida.
- Sobresaturar la información y dar respuesta a preguntas no formuladas: Debe dosificarse la información que se suministra y ofrecerla gradualmente, de modo que ayude a contextualizar los problemas que se van a trabajar. Y sobre todo debe evitarse responder a preguntas no planteadas
- Dar la sensación de que el problema sólo tiene una respuesta válida y que está muy clara. Los problemas de campo deberían tratarse como problemas abiertos cuya respuesta permite diversos grados de aproximación, la recogida de datos en el lugar, etc.
- Al finalizar la salida, cerrar cuestiones planteadas sin haber accedido a los datos e informaciones que permitirían hacerlo. Es preferible que el problema planteado en la salida quede abierto a cerrarlo prematuramente. Para eso, están las actividades después de la salida que deben ayudarnos a buscar otras informaciones y datos.

Finalmente, como parte de una sugerencia curricular y didáctica motivante e innovadora, es pertinente resaltar las competencias plasmadas en los estándares básicos de competencias

para la enseñanza de las ciencias sociales, donde los docentes y estudiantes se motiven a utilizar esta estrategia didáctica de gran valor para el desarrollo de habilidades y competencias. En tal sentido, la salida de campo está orientada a:

- Desarrollar el pensamiento científico y en consecuencia fomentar la capacidad de pensar analítica y críticamente.
- Promover en la Educación Básica y Media un pensamiento más holístico, a la vez que la capacidad de buscar e interpretar nueva información que entre a enriquecer ese gran mapa conceptual que permitirá interactuar con un entorno complejo y cambiante.
- Desarrollar la capacidad de los estudiantes de observar y analizar críticamente cómo los descubrimientos e ideas científicos han incidido en el pensamiento de las personas, sus sentimientos, su creatividad, su comportamiento, teniendo presente que las diferencias culturales influyen en el grado de aceptación de las ideas científicas, su uso y valoración.
- Educar hombres y mujeres que cuenten con las herramientas para ejercer el pleno ejercicio de ciudadanía y así aportar a la consolidación de una sociedad democrática.

En síntesis, las salidas de campo son una actividad efectiva para trabajar con los estudiantes, siempre y cuando se establezcan bien los objetivos, procedimientos y políticas de la misma. Asimismo, debe integrarse a partir de las estrategias en el proceso de enseñanza del docente, ser un medio privilegiado del aprendizaje a partir de la adquisición de competencias y estar ligadas a un proceso de evaluación integral formativa para la retroalimentación y validación de saberes.

En este sentido, se evidencia de acuerdo a lo que expresaron los estudiantes, docentes y directivos de las tres universidades participantes, que actualmente la salida de campo de los programas de ciencias sociales es concebida como un complemento formativo, pertinentes para la adquisición e interpretación de saberes, integradas en el plan de estudio, bajo unos elementos didácticos y curriculares para facilitar el proceso de aprendizaje y ligadas a un aporte formativo en cuanto a calidad educativa del programa.

No obstante, hay numerosas inconsistencias a la hora de desarrollarlas, dado que, carece de interdisciplinariedad, no se articula con los planes de curso y el plan de estudio, además, no se logra el contraste teórico – práctico y, por último, no se evalúa de forma integral y rigurosa.

Por todo lo anteriormente expuesto, la salida de campo debe rediseñarse desde cada programa, desde su planificación, desarrollo y evaluación. Por lo cual, es necesario tener en cuenta lo que establece el MEN en los lineamientos curriculares, DBA y los estándares básicos de competencia, donde se contribuya a formar al nuevo maestro desde una perspectiva integral y transversal a partir de lo plasmado en la sugerencia de organización didáctica y curricular.

5. CONCLUSIONES

Las perspectivas didácticas y curriculares de las Salidas de Campo en las LCSCC encontradas en esta investigación fueron 7: *academicista, sistémica, formativa, integradora, transversal, desarrolladora y transformadora.* Todas ellas subyacen de las apreciaciones de las salidas de campo, originando códigos que sustentan las subcategorías relacionadas con concepciones, intencionalidad, pertinencia, elementos didácticos, importancia, articulación, contraste teórico-práctico, interdisciplinariedad, el aporte formativo y evaluación de las salidas, las cuales fueron recogidas a partir de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a docentes, directivos y estudiantes, lo cual permitió mostrar las diversas maneras de orientar la educación, comprendiendo las características relevantes de cada una para el proceso de formación del Licenciado en Ciencias Sociales del Caribe Colombiano.

De esta manera, es fundamental que las salidas de campo pasen de ser una actividad extra-curricular y esporádica, a ser incluidas en el plan de estudios o currículo como una actividad permanente, ya que, es considerada una estrategia didáctica, eficaz y oportuna para enseñar ciencias y aprender de manera dinámica, significativa y distinta.

Las salidas de campo en la estructura curricular de las LCSCC, se presentan desde tres aspectos; en primer lugar, la planificación de las salidas de campo de la Universidad del Atlántico, está asociada al desarrollo de núcleos educativos principalmente geográficos, dejando a un lado, la importancia de los demás componentes sociales; en segundo lugar, el desarrollo de las salidas de campo de la universidad de Córdoba, a diferencia de la anterior, está asociada al desarrollo de núcleos educativos integrales donde relaciona los ámbitos

geográficos, históricos, cartográficos, económicos, ambientales, antropológicos, culturales e investigativos. Sin embargo, están descuidando el componente evaluativo, debido a que solo utilizan la forma tradicional de evaluar los conocimientos adquiridos durante el proceso de práctica y no trascienden a la evaluación formativa, donde se generen productos de mayor rigor; finalmente, en la Universidad de Cartagena, las salidas de campo están asociadas a dos componentes: social y ambiental, debido al doble énfasis de la licenciatura. Sin embargo, en la planificación no se realizan salidas interdisciplinares.

De otro modo, en el programa solo se desarrollan salidas en contextos aledaños o cercanos, dejando a un lado los espacios característicos para los profesionales en educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales, como las principales ciudades de la región caribe, el interior del país y el sur del país, donde se lleva a cabo un verdadero conocimiento de toda la historia de Colombia, aspectos importantes de la geografía y del territorio y el asentamiento de las diversas culturas en el territorio.

Por último, los componentes de un esquema curricular y didáctico de salidas de campo para los Licenciados en Ciencias Sociales del Caribe Colombiano, se enmarcan en el diseño de un esquema de organización didáctica y curricular para llevar a cabo las fases en que se deben desarrollar en las mismas, con el fin de rediseñarlas, trascendiendo al cumplimiento de los objetivos propuestos, a la secuencialidad en el plan de estudio, los niveles profundización, a la articulación con los lineamientos curriculares, a la progresividad en el desarrollo de las competencias y a la contextualización de las necesidades del estudiante.

En tal sentido, fue necesario realizar un proceso de triangulación articulando el análisis cualitativo de las voces de los participantes del estudio: estudiantes, docentes y directivos,

poniendo en contexto las sub-categorías, desde sus aportes, sus convergencias y divergencias sobre el desarrollo de las salidas de campo en relación con la formación de nuevos maestros y la perspectiva del investigador al aporte de esta investigación. En dichos aspectos se evidenciaron vacíos e insuficiencias del programa, relacionados a la interdisciplinariedad, el contraste teórico-práctico, elementos didácticos, articulación, el aporte formativo y a la evaluación de las salidas de campo, desde la perspectiva de los educandos, docentes y directivos.

Por lo que, se procedió a desarrollar un esquema de organización didáctica y curricular relacionando aspectos de estructuración de las salidas de campo; poniendo en contexto sugerencias de lo que se debe hacer y lo que se debe evitar, enmarcado a su vez, en las fases: antes-durante y después. Todo esto, de acuerdo a las exigencias del ministerio de Educación y a las necesidades, realidades y contextos, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares propuestos por el ministerio, los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje.

6. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos del estudio y las necesidades evidenciadas en la población objeto de estudio, se relacionan las siguientes recomendaciones en primer lugar a las tres universidades participantes, seguidamente, a los docentes, directivos y finalmente, a los estudiantes del programa de las LCSCC.

6.1.A las tres universidades participantes

- Se recomienda redistribuir la organización de las asignaturas y del personal docente encargado de desarrollar las salidas de campo en el programa, con el fin de integrar dos o más componentes que conlleven a un trabajo interdisciplinar en cada salida.
- Priorizar la necesidad de salir del aula, brindando el apoyo administrativo, logístico y financiero, siempre y cuando estas se encuentren plenamente establecidas dentro del plan de estudio y aprobadas por el consejo académico de la universidad, con el fin de garantizar un mayor impacto en la calidad educativa del programa.
- Abrir espacios para que los estudiantes puedan realizar las salidas de campo de la mejor manera, conllevando al desarrollo de estas en lugares trascendentales y significativos que contribuyan a enriquecer la formación crítica, interdisciplinar y reflexiva del nuevo maestro.
- Priorizar la necesidad de salir del aula, brindando el apoyo administrativo, logístico y financiero, siempre y cuando estas se encuentren plenamente establecidas dentro del plan de estudio y aprobadas por el consejo académico de la universidad, con el fin de garantizar un mayor impacto en la calidad educativa del programa.

6.2. A los docentes de las tres universidades:

- Mejorar los procesos de interdisciplinariedad en las salidas de campo, integrando los aspectos más relevantes de distintas disciplinas en un mismo objeto de conocimiento, donde se propicie el dialogo de las distintas disciplinas, para que haya uniformidad y homogeneidad en el proceso educativo.
- Realizar seguimiento y control a las salidas de campo, que trascienda de una evaluación numérica, a una evaluación integral con el fin de garantizar en el mejoramiento de la calidad educativa del programa y el perfeccionamiento de salidas posteriores.
- Mejorar las formas de evaluar los conocimientos adquiridos en los estudiantes durante las salidas de campo, dando a conocer de forma explícita en que aspectos deberán ser competentes, las actividades concretas a realizar y los contenidos abordados. Asimismo, dar a conocer los criterios de evaluación y calificación que serán aplicados para cada tarea.
- Rediseñar la planificación de las salidas que contribuyan al desarrollo de núcleos educativos integrales y equilibrados, para que el profesional adquiera las capacidades idóneas y competentes en los distintos ámbitos de las ciencias sociales.

6.3.A los directivos de las tres universidades

- Construir un reglamento interno de las salidas que regule los comportamientos y actitudes de los estudiantes y, asimismo, contenga unos parámetros y lineamientos que funcionen de guía para dirigir una salida a campo exitosa.

- Revisar y replantear la planificación de las salidas de campo integrando áreas, buscando puntos de encuentro entre las mismas, desarrollarlas desde tres momentos o fases: antes, durante y después, donde se integren los contenidos conceptuales, actitudinales y los lineamientos y competencias establecidas por el MEN, con el fin de contextualizar, desarrollar y evaluar los conocimientos adquiridos por el estudiante.
- Motivar a los estudiantes y profesores a socializar sus salidas de campo para que haya una retroalimentación.
- Desarrollar proyectos sociales y ambientales que generen impacto en las comunidades donde se realizan las salidas de campo, con el fin de ser referentes de alta calidad educativa en la región y en el país.

6.4.A los estudiantes de las tres universidades

- Tener en cuenta aspectos como la cooperación, los espacios para compartir y comunicarse con los demás compañeros, con el fin de que la práctica no solo refuerce o profundice los aspectos conceptuales, sino que se rescaten valores y construya un tejido social.
- Exigir conocer la metodología, objetivos, competencias, rutas y demás referentes de la salida de campo.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1: ficha de revisión documental

Ficha de revisión documental	
Nombre/tipo de documento	
Entidad/universidad	
Objetivos	
Misión/visión	
Ideas principales	
Aportes relevantes al tema	
Conclusiones	
Observaciones/notas	

7.2.Anexo 2. Formato guía de entrevista semiestructurada para directivos y docentes del programa

7.2.1. formato guía de entrevista para directivos

Fecha de entrevista: _____

Objetivo: Recolectar información acerca de la caracterización de las perspectivas didácticas y curriculares de las Salidas de Campo en las LCSCC.

Tiempo aproximado de la entrevista: 15 a 20 minutos

Esta guía de entrevista semiestructurada consta de 10 preguntas, de las cuales pueden ir surgiendo nuevas preguntas en función de lo que expone el entrevistado.

1. Teniendo en cuenta su formación profesional y su experiencia como directivo ¿cómo concibe usted las salidas de campo para el proceso de formación del maestro en Ciencias Sociales?

2. ¿Cómo están integradas las salidas de campo dentro del plan maestro o planes de estudios de los programas de pregrado?
3. ¿Cuál es la pertinencia en la realización de las salidas de campo para los maestros en formación de los programas?
4. ¿Qué elementos didácticos y curriculares consideran deben integrarse a la planeación de las salidas de campo en los programas?
5. ¿Cuáles son los lineamientos institucionales que fundamentan las prácticas de campo en la universidad?
6. ¿Qué orientaciones curriculares se requieren para que las salidas de campo estén orientadas a la adquisición de los objetivos establecidos en el currículo?
7. ¿Qué orientaciones curriculares se requieren para que las salidas de campo estén orientadas al cumplimiento de la interdisciplinariedad?
8. ¿Qué orientaciones curriculares se requieren para que las prácticas de campo estén orientadas a los procesos de calidad institucional?
9. ¿Qué orientaciones curriculares se requieren para que las salidas de campo estén orientadas a una evaluación formativa?
10. ¿Cuál es el apoyo administrativo, logístico y de gestión del currículo para el desarrollo de las salidas de campo que se programan?

7.2.2. Formato guía de entrevista semiestructurada para docentes

Fecha de entrevista: _____

Objetivo: Recolectar información acerca de la caracterización de las perspectivas didácticas y curriculares de las Salidas de Campo en las LCSCC.

Tiempo aproximado de la entrevista: 15 a 20 minutos

Esta guía de entrevista semiestructurada consta de 10 preguntas, de las cuales pueden ir surgiendo nuevas preguntas en función de lo que expone el entrevistado.

1. Teniendo en cuenta su formación profesional y experiencia como maestro, ¿cómo concibe las salidas de campo para el proceso de formación del maestro en Ciencias Sociales?
2. ¿Cómo están integradas las salidas de campo dentro del plan maestro o plan de estudio del programa?
3. ¿Cuál es la pertinencia en la realización de las salidas de campo para su proceso de formación docente? ¿Qué le ha aportado esta estrategia para su formación profesional y/o laboral?
4. ¿Qué elementos didácticos y curriculares se integran a la hora de desarrollar una salida de campo? ¿Qué criterios pedagógicos y didácticos tiene en cuenta a la hora de planificar y desarrollar las salidas de campo?
5. ¿Cuál es la importancia de las Salidas de campo en la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales?
6. ¿Cómo se logra la articulación entre el modelo pedagógico, los planes de curso y la salida de campo?
7. ¿De qué manera contrasta lo aprendido en el aula de clase (teoría) con la realidad operante (práctica)? ¿Cuáles son las fases o momentos que desarrolla en las salidas de campos?
8. ¿De qué forma se logra la interdisciplinariedad en las salidas de campo desde su programa? ¿Qué metodologías utiliza para responder a un enfoque interdisciplinar en las salidas de campo?
9. ¿De qué manera las salidas de campo contribuyen en la calidad educativa de su programa?
10. ¿Qué procesos de evaluación se utilizan al interior del programa para comprender e interiorizar los conocimientos adquiridos?

7.2.3. Anexo 3: Formato guía de entrevista semiestructurada para estudiantes mediante la técnica de grupo focal

No de participantes: ____Semestre: _____ Fecha: _____

Lugar: _____ Hora: _____

- **Generalidades**

- ✓ Presentación y saludos.
- ✓ Nombre del investigador
- ✓ Programa al que pertenece
- ✓ Nombre del proyecto
- ✓ Objetivo de encuentro: *Recolectar información acerca de la caracterización de las perspectivas didácticas y curriculares de las Salidas de Campo en las* LCSCC.
- ✓ Descripción del procedimiento: manejo del tiempo, comunicación asertiva, organización del grupo en mesa redonda, uso de la grabadora y demás recursos tecnológicos, manejo de la confidencialidad y anonimato.
- ✓ Esta guía de entrevista grupal semiestructurada consta de 10 preguntas, de las cuales pueden ir surgiendo nuevas preguntas en función de la conversación establecida.
- ✓ Tiempo aproximado por pregunta: 4 minutos
- ✓ Presentación de los integrantes (nombre y edad).
- ✓ Escoger relator: la relatoría hace un trabajo de observación del comportamiento asociado de los asistentes.

- **Desarrollo**

Tiempo aproximado de la entrevista: 15 a 20 minutos

1. Teniendo en cuenta las salidas de campo realizadas en el programa, ¿cómo las concibes en tu proceso como maestro en formación?

2. ¿Cómo están integradas las salidas de campo al plan maestro o plan de estudio del programa?
3. ¿Cuál es la pertinencia en la realización de las salidas de campo para tu proceso de formación como maestro?
4. ¿Qué elementos didácticos y curriculares se integran a la hora de desarrollar una salida de campo?
5. ¿Cuál es la importancia de las salidas de campo en la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales?
6. ¿Cómo se logra la articulación entre el modelo pedagógico, los planes de curso y las salidas de campo?
7. ¿De qué manera contrastas lo aprendido en el aula de clase (teoría) con la realidad operante (práctica)?
8. ¿De qué forma se logra la interdisciplinariedad en las salidas de campo? ¿Qué características interdisciplinares se evidencian en la salida de campo que realizas?
9. ¿De qué manera las salidas de campo contribuyen en la calidad educativa de tu programa?
10. ¿Cómo se evalúan las prácticas de campo que realizan en correspondencia con los conocimientos que se pretenden integrar?

- **Cierre**

- ✓ Conclusiones de la actividad brindándole a los participantes los aspectos centrales tratados.
- ✓ Invitación a continuar en el fortalecimiento de los procesos educativo desde el programa.
- ✓ Agradecimientos

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (1999). La escuela en la vida. Didáctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 26.
- Aguilera D. (2018) La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Granada, España. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 15(3), 3103.
- Aigneren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Universidad de Antioquia, Centro de Estudios de Opinión (CEO*), Revista Electrónica La sociología en sus escenarios, 7.* Número 20 de 2010.
- Allen S. (2004). Designs for Learning: Studying Science Museum Exhibits That Do More Than Entertain. Science Education 88(1), p.p.17-33.
- Álvarez, D. Vásquez, W. y Rodríguez, L. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. N.º 31. 2016 / 2, p.p. 61-77.
- Ander-Egg, (1995). Técnicas de Investigación Social. Buenos Aires, Argentina: Lumen
- Artigas, M. (2001). Mi visión de la interdisciplinariedad. Obtenido de: www.unav.es/gep/MiVisionInter.html,http://www.efdeportes.com/efd193/una-propuesta-interdisciplinar-itinerarios-pedagogicos.htm
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. (2005). La formación integral y sus dimensiones. Bogotá: ACODESI. Pp. 1-165.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras AICE .(2014). Memoria de Actividades. Recuperado de: http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/02/Memoria-AICE-2014-ESP-72dpi.pdf
- Barberá, O. (1992). El trabajo práctico en la enseñanza de las Ciencias: una revisión. Enseñanza de las Ciencias,14 (3), pp. 365-379.

- Begoña. (2011). Técnicas y métodos de investigación cualitativa. Universidad del país vasco. Recuperado de: https://docplayer.es/13058306-Tecnicas-y-metodos-en-investigacion-cualitativa.html
- Bisquera, R. (2004) *Metodología de la Investigación Educativa.* Madrid, Editorial La muralla S.A.
- Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (1992). Investigación cualitativa para la educación: Una introducción a la Teoría y a los Métodos. Boston: Allyn y Bacon.
- Botella, A. Hurtado, A. y Cantó, J. (2017). El huerto escolar como herramienta innovadora que contribuye al desarrollo competencial del estudiante universitario. Una propuesta educativa multidisciplinar. Vivat- Academia Revista de comunicación. Nº 139, 19-31- ISSN: 1575-2844. Valencia, España.
- Brusi D. (1992). Reflexiones en torno a la didáctica de las salidas al campo en Geología (I y II): Aspectos funcionales y aspectos metodológicos. Actas del VII Simposio Nacional sobre enseñanza de la Geología: 363-407. Santiago de Compostela.
- Brusi, D., Zamorano, M., Casellas, R.M. y Bach, J. (2011). Reflexiones sobre el diseño por competencias en el trabajo de campo en Geología. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra. 19.1: 4-14.
- Calderón, H. (2012). La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. Uni-Pluri/Versidad. Vol.11 No.2, 2011 –Versión Digital. p.p. 1-13. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Caldeiro, G. (2004). Educación Práctica y teoría: diseño curricular. Colección de artículos sobre ciencias de la educación. Comunidad de docentes. Obtenido de: http://educacion.idoneos.com/364006/
- Calduch R. 2012. Métodos y Técnicas de Investigación en Relaciones Internacionales- Curso de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Campbell, D. T., Fiske, D. W. 1959. *"Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix". Psychological Bulletin*, Nº. 56, pp. 81-105.
- Capel, H.; Luis, A.; Urteaga, L. (1984). La Geografía ante la Reforma educativa. Geocrítica,53. Recuperado de: http://www.ub.edu/geocrit/geo53.htm
- Carr, W y Kemmis, S. (1998) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, España.

- Casanova, E. (1991) “Diferencias existente entre el método de la escuela tradicional y el método de la educación progresiva” en Para comprender las Ciencias de la Educación. España, Editorial Verbo Divino, pp. 55-60.
- Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México. Trillas. Pp.1-10.
- Castaño, Y. (2017). *El concepto entorno geográfico en la enseñanza de la geografía: una propuesta desde la salida de campo como método didáctico.* (tesis de maestría). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Cea D’Ancona, (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social.* Editorial Síntesis, S. A. Valìehermoso, 34 - 28015 Madrid. Depósito Legal: M. 30.037-1996. ISBN: 84-7738-420-7.
- Celi, R. (2010). Guía Didáctica. Fundamentos de Pedagogía y Didáctica. Loja-Ecuador: Editorial de la UTPL. p.p.30-169
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán. Theoria, Vol. 14 (1): 61-71, 2005 ISSN 0717-196X
- Coll, C. (1991). Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona, España: Paidós.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna.* Editorial Porrúa, Av. República Argentina, 15 México.
- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.
- Corcho y Márquez. (2015). *Valoración de las Salidas de Campo como estrategia pedagógica, casos de tres Programas Académicos de la Universidad de Córdoba*. (tesis de pregrado). Universidad de Córdoba.
- Coreth, E. (1972). Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica. España: Editorial Herder.
- Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Cronos-Asklepios. (1991). *Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación secundaria obligatoria.* En *grupo cronos*-Salamanca: Amarú Ediciones. p.p. 51-77.
- Delgado, O. (1999) Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED, Santa Fe de Bogotá.

- Delgado, R. (2013). El trabajo de campo como estrategia pedagógica integradora. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. *Revista de Comunicación de la SEECI.* (Julio 2013). Año XVII (31), p.p.156-183-ISSN: 1576-3420.
- Delgado, J. y Comino, J. (2013). El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la geografía: Aplicación en un aula 2º de bachillerato. Didáctica Geográfica nº 13, 2012, pp. 1-23 – 56 ISSN: 0210-492X - D.L: MU 288-1977.
- Delval, J. (1983). Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona: Laia, 5° ed. 1987.
- Del toro y Morcillo. (2011). Las actividades de campo en educación secundaria. Un estudio comparativo entre Dinamarca y España. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, (19.1) – 39 ISSN: 1132-9157 – Págs. 39-47.
- Derechos básicos de aprendizaje. V.1. Ministerio de Educación Nacional. 2016. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf
- Dewey J. La escuela y el progreso social (1988). Traducción castellana de Domingo Barnés. Boletín del Instituto libre de enseñanza, 8 de marzo de 2006.
- Denzin, K. (1970). Sociological Methods: a Source Book. Chicago: Aldine PublishingCompany.
- Denzin and Lincoln, (2005) Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S., Eds., Handbook of Qualitative Research, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks, 1-32.
- Díaz, A. (1994). *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas.* Rei, Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo editor S.A.
- Díaz, C. (2013) Caracterización y Valoración del Campamento Educativo. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, idepeducación. Bogotá. *Revista educación y ciudad* No. 26- ISSN: 2357-6286 / Web-Online.
- Di Franco, M. Di Franco, N. y Siderac, S. (2012). El campo de las prácticas docentes como una construcción profesional y compartida, Anuario Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa, Argentina. Volumen 10- N° 1. p.p. 1-12.

- Díaz L y Díaz C. (2013). Educación desde la lectura interdisciplinar que ofrece la ciudad a través de sus escenarios. Una propuesta enmarcada desde la perspectiva de la hermenéutica, el sentido y la apropiación en la línea del proyecto 40 x 40 de la s.e.d. - Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Bogotá, Colombia.
- Díaz, M. Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá ICFES. Pág. 59 – 92, 2002.
- Driver, R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, [en línea], 1988, Vol. 6, n.º 2, pp. 109-120, https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51075
- Documento descriptivo sobre la Región Caribe Colombiana. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-283230_archivo_pdf_perfil.pdf.
- Documento de lineamientos curriculares MEN. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Estándares básicos de competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C. 2006. ISBN 958-691-290-6. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorías, Práticas e Políticas.* Texto Editora. Lisboa.
- Galindo, J. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En Galindo, J. (Ed.), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. (pp. 347 - 383). México: Addison, Wesley, Logman.
- Glazman, R. e Ibarrola, M. (1978) Diseño de planes de estudio. México. CISE. UNAM. Pp. 1-25.
- Giannini, H. (1998). Breve Historia de la Filosofía. Santiago: Ed. Universitaria.
- Gibb, A. (1997). Focus group. Social Research Update,5 (2), 1-8. Tomado el 10 de septiembre del 2008, tomado de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html.
- Giner de los Ríos, F., Pedagogía universitaria, Barcelona, Manuales Soler, c. 1910. BILE, 714 (1919), pp. 287-288.
- Giroux, H. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales, y políticas educativas. Barcelona: Paidós.
- Godoy y Sánchez, (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la geografía. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM) de la

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Sapiens: *revista universitaria de investigación*, año 8, N°2.

- Goergen, (2006), Pedro Laudinor. *O discurso oficial de tolerância: rovocações críticas.* In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo. (Orgs.) Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Editora Universitária da Universidade de Passo Fundo. v. 1, p. 161-185
- Gómez, M. (2006). *Introduccion a la metodología de la investigación científica.* Argentina. Editorial Brujas, 1° Edición.
- Guba, E. G. (1978). Toward a Methodology of Naturalistic lnquiry in Educational Evaluation. Los Ángeles: UCLA.
- Hernández, Fernández y Baptista, (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Hurtado, J. (2000). El Proyecto de Investigación. Segunda Edición. Caracas – Pardinas.
- Jiménez, C. (1983). "Población y muestra. El muestreo". Pedagogía Experimental II. Tomo I. UNED. Madrid. pp. 229-258.
- Kemmis, S. (1993). El currículum más allá de la teoría de la Reproducción. 2ed, Madrid: Morata. pp175.
- Korman, Hyman. The Focus Group Sensign. Dept. Of Sociology, SUNY at Stony Brook. New York. 1986.
- Krepel, W.J., Durral C.r. (1981) Field trips: a guideline for planning and conducting educational experiencies. Washington, D.C: National Science Teachers Association.
- Lache, Pizzinato y Ardila. (2011). La salida de campo… se hace escuela al andar. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Latorre, A., Rincón D. y Arnal, J. (2003): Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Experiencia S.L., Barcelona.
- Llancavil, D. (2018). Trabajo de campo: producción y significancia de conocimiento geográfico, Universidad Católica de Temuco. Facultad de Educación. Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Argentina. Paidós- ISBN 950-12-2126-1.
- Martín, M. (1998) Manual de apoyo del taller sobre el rediseño de un curso, Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes, ITESM. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol 57(2), pp. 143-162.

- Martínez, L. Fernández, B. y Molina, I. (2015). Propuesta didáctica para la interpretación del espacio geográfico: la ciudad de Segovia y su entorno. Departamento de Geografía, Universidad de Valladolid. Didáctica Geográfica Nº 16, 2015, p.p. 135-164. ISSN: 0210-492-X-DL: M-3736-2014.
- Martínez, M. (2005). El Método Etnográfico de Investigación. Venezuela. Disponible: http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html. Consulta: 12-12-2005.
- Meneses y Rodríguez. (2011). El cuestionario y la entrevista. Universidad Orbeta de Catalunya. FUOC • PID_00174026.
- Morse, J. and Field, P. (1995) Qualitative Research Methods for Health Professionals. Sage, Lon-don.
- Monistrol, O. (2013) El trabajo de campo en investigación cualitativa (I) Nure Investigación, Nº 28. Mayo – junio 07
- Morcillo, J.G., Herrero, C., Centeno, J.D., Anguita, F., Muñoz, F., Ortega, O. y Sánchez. J. (1997). El Seminario sobre Metodologías en las prácticas de campo: Resultados y valoración. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra. 5.1: 69-76.
- Moreno, N. & Cely, A. (2013). *La Opacidad del Paisaje: Formas, Imágenes y Tiempos Educativos.* Porto Alegre: Imprenta Livre. ISBN 978-85-7697-357-7, 1ª edición.
- Observatorio del Caribe Colombiano y DNP. El Caribe Colombiano. La realidad regional al final del siglo XX. págs. 252-257.
- Pages, J. (1994): "La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado". Signos. Teoría y práctica de la educación 13, 38-51
- Pages, J. (1993): Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales, en Infancia y Aprendizaje, nº 62-63, pp. 121-151.
- Pages & Santisteban. (2011). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol. 1. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, España. ISBN: 978-84-490-4419-9.
- Parodi, G. (1989) La inferencia: una aproximación al concepto. En actas del octavo seminario de investigación y enseñanza de la lingüística. Santiago de Chile. Pp.211-220
- Patton M. (2002). Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed.
- Pedrinaci, E., Sequeiros, L., García de la Torre, E. (1994). El trabajo de campo y el aprendizaje de la Geología. Alambique. 2: 37-45.

- Pedrinaci, E., Sequeiros, L., García de la Torre, E. (1994). El trabajo de campo y el aprendizaje de la Geología. Alambique. 2: 37-45.
- Pedrinaci, E. (2012). Trabajo de campo y aprendizaje de las ciencias. IES El Majuelo. Gines (Sevilla). *Revista Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales.* ISSN 1133-9837, Nº 71, p.p. 81-90.
- Pérez, G. (1994). Investigación Cualitativa. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
- Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Relieve Vol.12.* N°2
- Pérez y Rodríguez. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2006, p.p. 229-234. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Piñeros, E. y Diz, C. (2017). El trabajo de campo como abandono: una reflexión sobre la metodología de la observación participante. Universidad de Coruña, España. En: *Revista Colombiana de Antropología.* Vol. 54, N.0 1 – p.p. 58-88. DOI: 10.22380/2539472X.383.
- Plan maestro del programa de ciencias sociales, Universidad de Córdoba. (2016).
- Plan maestro del programa de ciencias sociales, Universidad del Atlántico. (2015)
- Plan maestro del programa de Educación con énfasis en ciencias sociales y ambientales, Universidad de Cartagena. (2014).
- Pulgarin, R. (1998). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía. *Revista La Gaceta Didáctica* N° 2 de la Universidad de Antioquia. Pp.1-7.
- Quecedo, Rosario, Castaño, Carlos, Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica [en linea]* 2002. ISSN 1136-1034
- Ramos, E. & Beltrán, I. (2012). Las prácticas de campo en la enseñanza de la geología en la región de La Paz, Baja California Sur, México. Universidad Autónoma de Baja California Sur.
- Ramos, F. y Vásquez, S. (2017). Trabajo de campo dendrocronológico para estudios de geografía física. Experiencias en los volcanes Popocatépetl e Iztaccíhuatl, 2006-2017. Investigaciones Geográficas-Instituto de Geografía, UNAM. ISSN (digital): 2448-7279 • DOI: dx.doi.org/10.14350/rig.59574- Núm. 94. p.p. 150-163.

- Rebelo D., Marqués L., Costa N. (2011) Actividades en ambientes exteriores al aula en la Educación en Ciencias: contribuciones para su operatividad. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra 19(1), 15-25.
- Rincón, D. (2000). Metodología cualitativa orientada a la comprensión. p.p. 16.
- Rodríguez y Pérez, (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. Geoenseñanza, vol. 11, núm. 2, pp. 229-234. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Rojas, S. (2000). *Métodos para la investigación social: una proposición dialéctica.* ISBN:978-607-402-503-3. Plaza y Valdés Editores. México. D.F.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de Investigación.* Ed. Panapo, Caracas, 1992, 216 págs. Publicado también por Ed. Panamericana, Bogotá, y Ed. Lumen, Buenos Aires.
- Sacristán, G. (1995) El currículo, una reflexión sobre la práctica. 5ª ed. Madrid: Morata.
- Sánchez A. (1996): "El trabajo de campo y las excursiones". Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica. Síntesis, Madrid-ISBN 84-7738-276-X, págs. 159-184
- Santiago, J. (1998). Concepciones de los educadores sobre la geografía y su enseñanza desde el trabajo cotidiano. ULA. Departamento de pedagogía. *Revista de investigación y postgrado,* UPEL. 13 (2) p.p. 55-86.
- Sansevero, Lúquez & Fernández. (2006). Estrategias de aprendizaje significativo para la interiorización de valores de identidad nacional en la educación básica. Laurus, vol. 12, núm. 22, 2006, pp. 273-300.Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- Sardi, M, Leduc, S. y Di Franco, M. (2016). Investigación curricular en acción. Nuevos desafíos en las propuestas pedagógicas para los ingresantes en las carreras de Geografía. Anuario Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa, Argentina. Volumen 14. p.p. 95-112.DOI: http://dx.doi.org/10.19137/an1407 -ISSN 2314-3983.
- Sauwéns, A. (1988). Política Institucional de un Programa de Trabajo de la Geografía a nivel superior. Maracay, Universidad Pedagógica Experimental Libertador,Instituto Pedagógico Maracay.
- Sierra R. (2003). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. p.p.114. Madrid: Thomson.

- Sierra Y. (2014). Concepciones y representaciones sociales de la ciudad: componentes de una propuesta didáctica en la enseñanza de la geografía. (Tesis para optar por el título de Magister En Educación). Universidad de Antioquia. Colombia.
- Sorrentino A.V., Bell P.E. (1970): Una comparación de los valores atribuidos con los valores determinados empíricamente de las excursiones de ciencias de la escuela secundaria. Enseñanza de las ciencias 54(3), 233-236.
- Sousa, M. (2005). Historia das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões, Educação e Pesquisa, nº 3, 391-408.
- Sousa, García y Soto. (2015). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales universidad de Barcelona* - ISSN: 1138-9796. Depósito Legal: B. 21.742-98 - Vol. XXI, núm. 1.155, p.p. 1-22.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques (p. 270). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Tal, T., Morag, O. (2009). Reflective Practice as a means for preparing to teach outdoors in a ecological garden. *Journal of Science Teacher Education, 20, 245-262.*
- Tamayo y Tamayo. (2003). *El proceso de la investigación científica.* Editorial Limusa S.A. México.
- Taylor y Bogdan (1987). Introducción a métodos cualitativos de investigación.
- Trujillo, A. y Martínez, L. (2008). Expresiones motrices en el medio ambiente. Propuesta didáctica interdisciplinar para prácticas pedagógicas en la básica primaria. Universidad de Antioquia.
- Vilaseca, A. y Bach, J. (1993). ¿Podemos evaluar el trabajo de campo? *Enseñanza de las ciencias de la tierra.* 1.3: 158-167.
- Villarini, A. R. (1996). El currículo orientado al desarrollo humano integral. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Vindas, R. (2012). El trabajo de campo como herramienta para la enseñanza de la geografía. Universidad de Costa Rica, Sede del Atlántico. p.p. 1-15.
- Zamalloa T., Sanz J., Maguregi G., Fernández M., Echevarría I. (2014). Acercar la geodiversidad a través de las salidas de campo en la ESO. Una investigación con el

profesorado de ciencias de Bizkaia. Enseñanza de las ciencias 32(3), ISSN (digital): 2174-6486. p.p. 443-467.