

**Equipo de Cátedra: Lic. Amalia Anoll, Lic. Marco Grego, Lic. Laura Castillo,  
Lic. Alicia Corti, Lic. Judith Taub**

**AUTORAS: Licenciadas Amalia Anoll, Laura Castillo, Judith Taub.**

## **EL TRABAJO DE CAMPO COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN**

### **Introducción**

Nuestra materia, “Didáctica General”, es una de las primeras asignaturas que cursan los estudiantes al ingresar en el profesorado, por eso, consideramos interesante incluir una estrategia que les permita un incipiente acercamiento a las problemáticas derivadas de la enseñanza en los actuales y complejos escenarios socioculturales como son las instituciones educativas.

Consideramos a la Didáctica, siguiendo a Litwin,<sup>1</sup> como una teoría de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio- históricos en los que se inscriben. La enseñanza es, entonces, el objeto de estudio de nuestra disciplina que se configura como explicativa y propositiva, siempre en construcción y en relación con los cambios sociales, políticos y culturales.

En este sentido, uno de los propósitos de la materia es posibilitar que los futuros docentes construyan una mirada que les permita advertir y comprender esta realidad compleja.

Para colaborar en la construcción de esta mirada, la cursada se organiza en torno a diferentes espacios que implican diversos grados de profundización y focalización de los núcleos básicos de la enseñanza. Estos espacios permiten la articulación entre la conceptualización y la práctica en una construcción dialéctica y complementaria.

En esta ocasión desarrollaremos algunas reflexiones en torno a uno de estos espacios: el trabajo de campo como dispositivo de acercamiento a la cotidianeidad de la enseñanza.

Se trata de una propuesta de indagación social cualitativa, a partir de la cual los/as estudiantes, organizados en grupos, asisten a un establecimiento educativo, realizan

---

<sup>1</sup>Litwin, Edith: “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” en Alicia Camilloni y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires Paidós. 1996.

entrevistas a docentes y otros actores, así como observaciones de clase e institucionales. A partir de la información relevada, los/as estudiantes elaboran un análisis que permite detectar y comprender las problemáticas que presenta la enseñanza en los diferentes contextos articulándolas con los núcleos teóricos que se trabajan durante las clases. El trabajo de campo constituye así un anclaje con las realidades de nuestras instituciones en un momento histórico de profundas transformaciones.

### **Una estrategia de articulación entre teoría y práctica**

Una de las ideas que atraviesan nuestra propuesta es que la formación docente de los estudiantes no se inicia al comienzo del profesorado sino que data de mucho tiempo atrás. Las historias escolares configuran subjetividades; las palabras y los silencios de los profesores tanto como sus acciones a lo largo del recorrido por las instituciones educativas dejan huellas que se actualizan durante la formación. Esos trayectos, experiencias y marcas colocan al estudiante -con la legitimidad que le otorga el *oficio de ser alumno*- en el lugar de crítico pedagógico capaz de esgrimir fundamentos para sostener sus propuestas, adherir o cuestionar las de otros desde la propia biografía escolar.

Sin embargo, esto no alcanza para comprender e interpelar los actuales escenarios educativos, por eso consideramos función de nuestra materia (que, como ya mencionamos, es una de las iniciales en el recorrido por el profesorado) articular esas vivencias tanto con la realidad concreta como con los saberes pedagógicos en circulación para favorecer el pasaje del oficio de alumno al oficio de enseñar. Retomamos aquí un texto ya clásico de Hernández y Sancho<sup>2</sup> que pone en cuestión las formas de acción docente que no se preguntan por los factores, variables y componentes de los procesos de enseñar y de aprender que configuran la escena didáctica y afirma que para enseñar no basta con saber el contenido de la asignatura.

En este sentido, recuperamos el concepto de transmisión, una de las ideas clave que sostiene y define la formación. Transmisión entendida no solo como proceso de pasaje de conocimientos sino también como modos de hacer, culturas, tradiciones, relatos. Comprometidos con la formación docente. Uno de nuestros desafíos como profesores es aceptar que quienes reciban este legado lo revisen, lo enriquezcan, lo transformen.

Es a partir de estas ideas que el trabajo de campo se constituye en el eje vertebrador que articula los espacios teóricos y los de las comisiones. A lo largo de elaboración de este trabajo es posible construir un discurso sobre la acción, poner en juego un *saber analizar*

---

<sup>2</sup> Hernández, F. y J. Sancho *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Paidós Ibérica.1993

que, además de una operación de conocimiento, es según Ferry<sup>3</sup>; una producción de sentido, una apertura para actuar.

### **Características y propósitos del trabajo de campo**

El trabajo de campo posibilita a los/as estudiantes, al tiempo que avanzan en los ejes del programa, ponerse en contacto con algunos aspectos de la vida de una institución educativa y con algunos actores, como docentes y jóvenes, que desarrollan en esos espacios concretos su cotidianidad. Esto lo llevan a cabo organizados en pequeños grupos en instituciones educativas de nivel medio y superior no universitario.

La heterogeneidad de las instituciones en las que se realiza el trabajo en terreno permite articular esta experiencia con los contenidos de la materia y enriquecen su reflexión y debate en los espacios del teórico y de los prácticos. Es por eso que las instituciones analizadas pueden ser de gestión estatal o privada, estar insertas en diversos contextos socio- económicos y culturales, proponer diferentes modalidades y especializaciones así como manifestar singulares culturas y estilos institucionales.

El trabajo está organizado en dos etapas: la primera, de indagación cualitativa y la segunda de reflexión y análisis de los datos relevados.

La indagación cualitativa se compone de la realización de una entrevista en profundidad al/la docente elegido por el grupo y de entrevistas más breves a otros actores institucionales que se irán definiendo según las características de cada institución (tutores, preceptores, equipos directivos, alumnos/as, etc.).

A partir de la realización de la entrevista al/la docente, los estudiantes se ponen en contacto no sólo con su experiencia laboral sino también con sus ilusiones y desilusiones, con sus concepciones respecto de la educación y los enfoques de enseñanza, con su mirada respecto de los adolescentes y jóvenes y con las problemáticas institucionales que lo/la atraviesan.

Otro momento de la indagación es la realización de observaciones de clase a partir de las cuales los estudiantes se vinculan con las prácticas del/la docentes observado/a, sus estrategias de intervención, el grupo de alumnos/as, el clima de la clase, entre otros aspectos. También realizan observaciones de los diferentes espacios institucionales.

Para facilitar la concreción de estas dos instancias, en los prácticos se presentan y analizan herramientas de indagación cualitativas que permitirán que cada grupo pueda construir instrumentos apropiados para la recolección de información relevante en la institución en la que desarrollarán su trabajo.

---

<sup>3</sup>Ferry, G. *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica* México. Paidós.1990

En la segunda etapa, estos datos recolectados, se ponen en diálogo con la bibliografía propuesta, de modo que la teoría funcione como herramienta para el análisis y la comprensión de situaciones y problemas, lo que no significa una aplicación mecanicista sino una reconstrucción situacional, es decir el uso de un saber que es pertinente para cada situación que se analiza. Con esta propuesta alentamos la reflexión, la crítica, la elaboración de propuestas de mejoras posibles de situaciones áulicas concretas, etc. El aula se constituye, entonces, como una unidad de análisis, con sus atravesamientos contextuales e institucionales, como campo de problemáticas donde se despliega la enseñanza a partir de las distintas propuestas e intervenciones docentes.

A modo de sistematización de lo anterior, el trabajo de campo propuesto:

- se sustenta en el proceso de análisis, potencia un tipo de pensamiento en profundidad sobre el material empírico,
- promueve reflexiones contextualizadas
- pone en juego herramientas y procesos afines con la investigación
- requiere de la posibilidad de reconstruir narrativamente una experiencia.
- pone en acción y hace visible la relación de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Para su elaboración proponemos las siguientes herramientas:

- entrevista al docente y el registro de la misma
- registro y observación de clases
- entrevista a otros actores institucionales: miembros del equipo de conducción preceptores, jefes de área, asesores pedagógicos, jefes de preceptores, otros
- registro y observación del ámbito institucional vinculados a espacios, tiempos, clima, entre otros
- la elaboración de un informe escrito que analice, cuestione, interrogue dicho material a la luz del marco conceptual propuesto a lo largo del cuatrimestre
- un cierre que abra e incluya interrogantes, reflexiones, propuestas

Cada grupo puede darle al trabajo la organización y el formato que considere más apropiado. Sugerimos incluir, de ser posible, fotografías, gráficos, documentos y todo aquello que aporte a la comprensión de los rasgos propios de la institución y de sus actores y haga visibles algunas de sus características.

## **Posibilidades que ofrece el trabajo de campo**

El trabajo de campo ofrece variadas oportunidades de aprovechamiento para los/as estudiantes y para los/as docentes de la cátedra:

- favorece el pasaje del oficio de alumno al oficio de enseñar.
- posibilita el acercamiento a la realidad de las instituciones educativas.
- articula la teoría y la práctica.
- integra los espacios de trabajo en teóricos y comisiones.
- promueve el debate y la reflexión grupal en el marco de una propuesta de trabajo colaborativa.
- se constituye en uno de los instrumentos de evaluación de la cursada.

En las reflexiones planteadas anteriormente hemos desarrollado la mayoría de estos puntos. En este espacio nos interesa focalizar sobre el último. ¿Por qué consideramos que este trabajo puede constituirse en un instrumento de evaluación valioso en el marco de esta materia?

En primer lugar, porque se inicia en el mismo momento del comienzo de la cursada y finaliza al terminar ésta, por lo que su elaboración acompaña la construcción de competencias por parte de los estudiantes.

Por competencias entendemos, en este caso, la posibilidad de utilizar distintas herramientas para realizar una indagación cualitativa, de articular y de establecer relaciones entre esta información y la bibliografía propuesta, de interpretar e interpelar las prácticas de los docentes e instituciones observados.

En las primeras clases trabajamos con un material orientador elaborado por la cátedra en el que se explicitan el sentido de la propuesta, las tareas esperadas y los criterios de evaluación.

De este modo, la evaluación es formativa ya que da cuenta de los procesos transitados durante el cuatrimestre y se aleja de prácticas habituales de evaluación en la universidad ligadas al control de lectura.

En segundo lugar, el trabajo (y por ende la evaluación) se construye colaborativamente, desde el momento en que se organiza el equipo de trabajo, se decide la institución que se visitará y el/la docente a entrevistar. A su vez los equipos van compartiendo sus avances en el marco de la comisión, por lo que se “cruzan” aportes, críticas, hallazgos, dudas.

En tercer lugar, se incluyen momentos de orientación y tutoría llevados a cabo por los docentes de la cátedra en instancias previstas en la agenda que se acuerda en los inicios de cada cuatrimestre. Esto permite que cada grupo cuente con el acompañamiento de los

docentes durante la elaboración del informe final lo que les permite realizar ajustes, reescrituras, reorganizaciones del texto, etc.

En cuarto lugar, la variedad de instituciones y de contextos en los que los grupos realizan el trabajo sumada a la generación de espacios de intercambio acrecienta las experiencias de los/as estudiantes: no sólo conocen la institución en la que desarrollaron su trabajo sino también aquellas a las que asistieron sus compañeros/as.

Por último, durante la cursada se explicitan y se ponen en discusión todas estas características como un modo de favorecer por un lado, la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso y por otro, la reflexión sobre la evaluación, sus funciones, modalidades e instrumentos, análisis que ningún futuro docente puede soslayar.

Una de las dificultades observadas y registradas por el equipo de cátedra respecto de la elaboración del trabajo de campo está ligada a cuestiones de escritura. Si bien es cierto que los estudiantes que cursan el profesorado son egresados o estudiantes avanzados de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales, advertimos que, en muchos casos, presentan ciertas dificultades para la escritura académica. Suele ser habitual que los mismos estudiantes reconozcan estas dificultades señalando que son pocas las ocasiones en las que durante la carrera han tenido que presentar un informe como el que solicitamos.

Los problemas de escritura académica, pueden desmerecer una presentación que sin duda fue elaborada con dedicación, lectura y compromiso. Puede dificultar la comprensión de las categorías utilizadas para el análisis o aparecer como desarticulada, obstaculizando la comprensión de aquello que se intenta comunicar.

Si bien es cierto que, desde la propuesta de alfabetización académica, los docentes debemos proponer espacios para la enseñanza y la práctica de la escritura académica, esto resulta de difícil concreción en una cursada cuatrimestral que tiene el compromiso de acercar a los estudiantes a las principales categorías de la didáctica.

Es por eso que planteamos esta dificultad, con la expectativa de compartir entre las diferentes cátedras del profesorado reflexiones y posibles cursos de acción para el abordaje de estos problemas.

Consideramos que el trabajo de campo es una estrategia valiosa que integra vivencias, saberes, producción y narrativa pedagógica. Consideramos que sostenerlo y enriquecerlo es una contribución a la mejora de la formación docente.

Siguiendo a Stenhouse compartimos esta reflexión para finalizar: *“En esta situación, el profesor se preocupa por comprender mejor su propia aula. (...) Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor.”*

## Bibliografía

- Chevallard, Y.: “Notas para desprenderse de la evaluación ‘como capricho y miniatura’” en Gema Fioriti y Carolina Cuesta *La evaluación como problema. Aproximación desde las didácticas específicas*. Buenos Aires. Miño y Dávila/ UNGSM. 2012.
- Ferry, G.: *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica* México. Paidós.1990.
- Freire, P.: *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Buenos Aires. Siglo XXI editores. 2010.
- Hernández, F. y J. Sancho: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Paidós Ibérica.1999.
- Litwin, E.: “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” en Alicia Camilloni y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires Paidós. 1996.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata. 1985.