

**Título:** “El valor del trabajo de campo en los procesos de formación docente”

**Autor:** Roald César DEVETAC

**Eje:** “La problemática de la enseñanza en la formación de docentes

**Tipo de trabajo:** Ponencia

**Palabras clave:** trabajo de campo – formación docente

Este trabajo intenta reflexionar sobre algunos aportes teóricos que pueden favorecer la comprender el valor del método de trabajo conocido como **trabajo de campo** en los procesos de formación docente. Si bien el marco de referencia de partida es la experiencia de trabajo diseñada y desarrollada en la cátedra “Didáctica de Nivel Medio” del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires los conceptos planteados son válidos para instancias similares en las que el método pueda ser contemplado ya sea como espacio curricular autónomo o como parte de una estrategia de enseñanza de una asignatura del campo de las prácticas en trayectos de formación docente.

El trabajo de campo tiene por objetivos permitirles a los alumnos una primera inserción en la vida cotidiana de una institución educativa, poner en contacto los marcos teóricos propuestos en las asignaturas con la práctica profesional, adquirir competencias para trabajar autónomamente, para el trabajo en equipo y para la producción de un informe académico.

Esta propuesta de trabajo favorece tanto la integración de distintas modalidades metodológicas como diversas técnicas de trabajo. Siguiendo el trabajo de de Miguel Díaz se promueve la interacción de:

clases teórico-prácticas en la que se pone en juego cómo se debe actuar;

prácticas externas donde se pone énfasis en la observación y análisis de las prácticas realizadas fuera de la institución;

tutorías en las que se da cuenta de la atención personalizada, facilitando y orientando el trabajo individual y/o de cada grupo de estudiantes

de procesos de análisis y de escritura individual y/o grupal

trabajo autónomo que desarrolla la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes y

estudio y trabajo en grupo que implica el “hacer que aprendan entre ellos”, dando lugar a lo que Johnson y otros han denominado aprendizaje cooperativo.

Y en última instancia, por existir un producto del proceso de trabajo podríamos decir también que se favorece un aprendizaje orientado por un proyecto, donde se relacionan y aplican habilidades y conocimientos adquiridos desde los marcos teóricos y prácticos; cumpliéndose con las fases de: información, planificación, realización y evaluación.

Incluimos el trabajo autónomo como una característica más, ya que esta propuesta puede incluir acciones y actividades que favorecen esta forma de trabajo que ponen en el centro de atención el proceso del aprendizaje del alumno, sin descuidar los contenidos y el accionar de los docentes a cargo. Reafirmamos esta idea en el marco teórico que nos brinda Joan Rué al referirse a la importancia del “... impacto formativo de situaciones de trabajo de carácter deliberativo en las cuales la interacción en pequeño grupo cooperativo es fundamental, y también la cada vez mayor importancia de vincular el campo de la teoría con las prácticas profesionales. En síntesis, son estrategias en las cuales los individuos también deben aprender a desarrollar sus propios puntos de vista y argumentarlos con evidencias, al elaborar sus propias estrategias cognitivas y sus respectivas herramientas de trabajo.” (Araujo, p.50)

Podemos considerar también que este método favorece procesos de enseñanza y de aprendizaje basados en competencias ya que según Angeles Blanco Blanco estas propuestas “se hallan básicamente orientados a los *resultados del aprendizaje* y, por lo tanto, *centrados en el estudiante*: en qué, cómo y cuándo tiene que aprender y demostrar lo aprendido” (Prieto Navarro, p. 31).

Siguiendo a la misma autora se puede demostrar que el método analizado cumple con las características generales de la formación en competencias referida a la formación universitaria:

integra conocimientos teóricos (del propio espacio curricular y de otros afines), destrezas o habilidades (p. ej. para diseñar y desarrollar las técnica de observación, entrevista, análisis documental y escritura académica) y actitudes o valores (tanto de desarrollo profesional como personal, entre otros la capacidad para trabajar en equipo de manera cooperativa);

es sólo definible en la acción: se desarrolla, se actualiza en la acción (ya que el eje del trabajo tiene lugar en una institución educativa singular);

está vinculada a un contexto, a una situación dada (determinado – en este caso- por determinadas condiciones sociales, económicas, culturales, etc. y definiciones de política educativa que van a condicionar las decisiones en los procesos institucionales y/o de enseñanza observados y analizados);

permite dar respuesta a situaciones problemáticas (que son aquellas que se plantean los estudiantes en su objeto de estudio, preguntas iniciales y/o posibles hipótesis)

Siguiendo la distinción propuesta por Newman y Wehlage entre conocimiento superficial y conocimiento profundo y entre generar un pensamiento de nivel superior diferenciado de un pensamiento de nivel inferior, podemos preguntarnos ¿qué tipo de demanda cognitiva implica el diseño y desarrollo de este método que describimos y analizamos bajo la denominación de trabajo de campo? Podemos afirmar que este método favorece un aprendizaje profundo por parte de los alumnos y genera un pensamiento de nivel superior o de alto nivel ya que “requiere que los estudiantes manipulen información e ideas de manera que transformen los significados y sus implicaciones. Manipular ideas a través de estos procesos permite resolver problemas y descubrir nuevos significados.” (Litwin, p. 82). Logrando un conocimiento profundo “los estudiantes están en condiciones de realizar distinciones claras, desarrollar argumentos, resolver problemas o construir explicaciones.” (Litwin, p. 82)

De hecho, los estudiantes al desarrollar el trabajo superan la mera acumulación de información teórica fragmentada, para insertarse en el mundo de la práctica profesional en un contexto determinado real y público, observando, analizando, distinguiendo, comparando, relacionando, argumentando, justificando, construyendo explicaciones, utilizando el juicio crítico, integrando, interrelacionando conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, vinculando el conocimiento nuevo con otras áreas/materias o disciplinas, trabajando de manera autónoma y también solidaria y cooperativamente con su equipo de trabajo. Cabe destacar que cada grupo de alumnos, como cada estudiante en particular, logra estos aprendizajes en distintos grados atento a distintos condicionamientos (formación, personalidad, capacidades, dedicación, etc.) y a los distintos estilos de aprendizaje.

En línea con el pensamiento y la propuesta de Donald Schön el método del trabajo de campo analizado permite una aproximación a la práctica, si bien no llega a la categoría de “practicum” por no tratarse efectivamente de una práctica pre-profesional supervisada; pero sí facilita el conocimiento del campo profesional a partir de la inserción en una institución educativa determinada

Resulta pertinente la cita de Dewey de la que da cuenta Schön al decir “El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo `diga`, aunque la forma correcta de decirlo pueda

orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver”. Lo que le permite concluir a Schön que “No se puede *enseñar* al estudiante lo que necesita saber, pero puede *guiársele*.” (Schön, p. 29).

Por lo dicho, resulta interesante analizar el rol de los docentes a cargo de este método.

En primera instancia, en cuanto a la labor de los docentes a cargo se pueden reconocer las tres fases planteadas por Jackson:

existe una etapa preactiva, de planificación de la tarea (en conjunto con todos los integrantes de la cátedra y también de manera individual),

otra interactiva, durante el desarrollo del trabajo en el cual el docente encuadra su actividad en la coordinación de los encuentros periódicos en los que realiza el seguimiento de la evolución del trabajo de cada uno de los grupos, se comparten logros y dificultades y, esencialmente, se orientan lecturas de los marcos teóricos que deben ser relacionados con los datos empíricos obtenidos y, fundamentalmente, en los espacios de tutoría de cada uno de los equipos de trabajo

y finalmente una posactiva o de evaluación de la tarea realizada, que se inicia con la resolución de algún instrumento de evaluación por parte de los alumnos y continúa con las posibles instancias de análisis y evaluación de los integrantes de la cátedra.

Debe quedar claro que no se trata de una instancia de práctica efectiva pero que si se propone el acercamiento a dicha práctica profesional en el marco de su formación docente, por lo que consideramos válido pensar a los encuentros grupales de la fase interactiva del método como una especie “ateneos didácticos” en los cuales se reflexiona sobre la práctica observada y se analizan alternativas a la luz de los marcos teóricos.

Compartimos las expresiones de Ana España en cuanto a que “Consideramos fundamental la inclusión de este tipo de dispositivo en la formación de estudiantes de carreras de formación docente, ... Una condición imprescindible para los participantes es su contacto vivencial con experiencias áulicas, ya sea como ... observadores. De esta manera, los ateneístas tienen disponible su propia experiencia cotidiana en las aulas que les permitiría reflexionar acerca de las mismas a la luz de categorías teóricas.” (Sanjurjo, ps. 154-155).

Siguiendo con el análisis del rol docente en este método consideramos que el mismo debe ser un facilitador del aprendizaje y debe ejercer la supervisión y el acompañamiento académico de la tarea durante el desarrollo de todo el trabajo.

Siguiendo las propuestas de Brockbank y McGill se reconoce a “la facilitación como fuente para un aprendizaje reflexivo capacitante”. Por tanto, los docentes a cargo de estos

espacios, deben comprometerse con las acciones de “hacer más fácil” y “promover” las condiciones para facilitar la tarea, reconociendo esencialmente el carácter personal del aprendizaje y en este caso el de un equipo de trabajo. Como lo señalan los autores los docentes deberían dar cuenta de determinadas competencias para el ejercicio de la facilitación: tener intención de hacerlo, promover un diálogo intencionado, tener conciencia del procedimiento -esencialmente de la necesidad de transparencia-, dar cuenta de su postura personal y saber mantener la autoridad mientras se avanza hacia la facilitación.

A lo largo del trabajo de campo los docentes podrán orientar o facilitar el proceso, por ejemplo: brindando las orientaciones para los encuadres contextuales y/o institucionales, supervisando los esquemas de entrevistas, compartiendo las observaciones realizadas señalando fortalezas y debilidades de los registros y análisis de las mismas, orientado las lecturas de los marcos teóricos necesarios y pertinentes para lograr correctas interrelaciones entre teoría y práctica en los procesos de análisis, acompañando el proceso de escritura y reescritura-cuando fuese necesario- del informe final.

Siguiendo la línea de estos autores también rescatamos la noción de “supervisión académica” propuesta, ya que tiene directa relación con la temática anteriormente desarrollada, ya que en parte el proceso de facilitación va a surgir de la supervisión realizada previamente al momento de la orientación o durante el desarrollo del trabajo.

Esta presentación intenta aportar algunos aportes teóricos que permiten conocer y comprender un método de trabajado, que muy relacionado con la etnografía, es pensado como un dispositivo para los trayectos de formación (esencialmente inicial, pero también continúa) de docentes. Dispositivo que debe ser concebido con un criterio abierto y flexible que permite insertarse en el terreno de la escuela o en el escenario del aula para realizar una indagación, una descripción sobre lo observable, que presta atención a los significados explícitos e implícitos, que realice un análisis entre teoría y práctica y que construya un conocimiento local -al decir de Geertz- propio de una realidad determinada.

Entendemos que el diseño y desarrollo de “trabajos de campo” puede favorecer los procesos de enseñanza en los trayectos de formación, facilitar el desempeño profesional de los futuros docentes y/o de los profesionales en ejercicio.

## Bibliografía

Araujo, Ulisses y Sastre, Genoveva (coords.) (2008). "El Aprendizaje basado en problemas" Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad. Barcelona, Gedisa editorial.

Brockbank, Anne y McGill, Ian (2008). "Aprendizaje reflexivo en la educación superior". Madrid, Morata (2ª ed.).

de Miguel Diaz, Mario. (2006) "Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior". Oviedo (España), Ediciones Universidad de Oviedo.

Jackson, Philip W. (1998) "La vida en las aulas". Madrid, Morata.

Johnson, D.W. y otros. (1999) "El aprendizaje cooperativo en el aula". Buenos Aires, Paidós.

Litwin, Edith (1997) "Las configuraciones didácticas" Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós.

Perrenoud, Philippe. (2008) "Dix nouvelles compétences pour enseigner" Invitation au voyage. Paris, ESF editeur (6ª ed.)

Prieto Navarro, Leonor (coord.) (2008) "La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje" Estrategias útiles para el profesorado. Barcelona, Octaedro – ICE.

Rockwell, Elsie (2009). "La experiencia etnográfica" Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.

Sanjurjo, Liliana (coordinadora) (2009) "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales". Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Schön, Donald. (1992) "La formación de profesionales reflexivos" Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós – Ministerio de Educación y Ciencia.

Zabalza, Miguel A. (2009) "Competencias docentes del profesorado universitario". Calidad y desarrollo profesional. Madrid, Narcea.