

Innovar viajando: perspectivas de docentes y estudiantes con respecto a los viajes educativos

Marianela Muratore
Romina Cecilia Elisondo
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar percepciones de docentes y estudiantes respecto de los viajes educativos e identificar tipos de aprendizajes que se promueven, papeles de los participantes y condiciones favorecedoras, al igual que obstaculizadoras, de las propuestas. Se realizó un estudio cualitativo en el que participaron 89 personas (20 profesores y 69 estudiantes) de instituciones educativas de nivel primario, medio y superior en la ciudad de Río Cuarto (Argentina). Se utilizaron entrevistas y descripciones anecdóticas redactadas por estudiantes como instrumentos de recolección de datos. De los resultados se destacan las implicancias positivas en los aprendizajes, la diversidad y complejidad de conocimientos disponibles y la posibilidad de contacto directo con el objeto de estudio. Se subraya la importancia de los docentes como mediadores y el papel de las motivaciones, emociones e interacciones emergentes en los viajes. A partir del análisis se construyeron tipologías de viajes. Los viajes educativos amplían las posibilidades de aprendizaje y generan experiencias innovadoras de enseñanza.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, educación integral, experiencia de aprendizaje, innovaciones educativas, viajes educativos.

Innovate traveling: perspectives of teachers and students regarding educational trips

Abstract

The aim of the study was to analyze perceptions of teachers and students about educational trips and identify types of learning that are promoted, roles of the participants and favorable and hindering conditions of the proposals. A qualitative study was carried out in which 89 people (20 teachers and 69 students) from educational institutions of primary, middle and higher level in Río Cuarto (Argentina). An interviews and anecdotal descriptions were used as data collection instruments. The results highlight the positive implications in learning, the diversity and complexity of available knowledge, and the possibility of direct contact with the object of study. The importance of teachers as mediators and the role of motivations, emotions and emerging interactions in travel are highlighted. From the analysis, travel typologies were constructed. Educational trips expand the possibilities of learning and generate innovative teaching experiences.

Keywords

Educational innovations, educational trips, integral education, learning experience, significant learning.

Recibido: 29/05/2019

Aceptado: 06/08/2020

Viajar es fatal para el prejuicio, la intolerancia y la estrechez de mente. Una visión más amplia de las cosas no puede ser adquirida vegetando en una pequeña esquina del mundo durante toda la vida.

Mark Twain en *Las aventuras de Tom Sawyer*

Introducción

Los aprendizajes se construyen y reconstruyen a partir de interacciones entre personas y objetos en múltiples contextos. El aula es sólo uno de los múltiples espacios donde la gente aprende. Lugares inesperados pueden propiciar experiencias significativas de construcción de conocimientos. En esta línea argumentativa se piensa en los viajes educativos como instancias para el aprendizaje. Son una innovación educativa en tanto que generan oportunidad de relacionarse con otras personas y objetos en espacios heterogéneos, inesperados y, en muchos casos, desconocidos.

En la presente investigación interesó analizar las percepciones construidas por docentes y estudiantes respecto de viajes educativos. Se indagó significaciones de docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos que han participado en viajes. Específicamente, interesó analizar implicancias positivas y obstáculos a la hora de realizar estas experiencias, los tipos de aprendizajes que se promueven, los procesos creativos fomentados y el papel del docente en los mismos. Se realizó un estudio cualitativo en el que participaron 89 personas (20 profesores y 69 estudiantes), los docentes se desempeñaban en instituciones de nivel primario, medio y superior, los estudiantes cursaban nivel medio o superior. Todos los participantes residen en la ciudad de Río Cuarto (Argentina). Se utilizaron entrevistas y descripciones anecdoticas, redactadas por estudiantes, como instrumentos de recolección de datos. La presente investigación se sustenta en enfoques socioculturales que consideran a la educación como un proceso social que implica interacciones mediadas por objetos, lenguajes y prácticas en determinada comunidad (Rinaudo, 2014). Los viajes educativos como oportunidades de interactuar con otras personas, espacios y objetos de la cultura pueden ser contextos propicios para la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, los viajes educativos pueden ser espacios favorables para la innovación educativa ya que generan nuevas formas de enseñar y aprender en contextos novedosos y también rupturas con las prácticas tradicionales. Según Libedinsky (2016), las innovaciones didácticas emergentes son propuestas generadas por docentes, caracterizadas por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas y profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar. Las innovaciones se implementan en un contexto y tiempo determi-

nado, recuperando tradiciones y antecedentes, y atendiendo a los intereses culturales de los docentes y los estudiantes.

Abrir las puertas de las aulas, reconocer que se aprende de todo aquello que nos rodea en y de todas las personas es apostar a la diversidad. Diversidad de espacios, de adultos que enseñen, de métodos o estrategias empleadas, de contenidos, de fuentes de conocimiento, entre otros. A la vez, reflexionar respecto de la diversificación de escenarios en la educación formal implica apostar a la innovación educativa y, al mismo tiempo, pensar a la educación desde la creatividad para “buscar y crear espacios y oportunidades para aprender y enseñar de otra manera” (Elisondo, 2015, p. 2).

Wass (1992) sostiene que “son pocas las cosas que hacemos en el aula que no se pueden realizar mejor afuera” (p. 11). Ante esto: ¿qué ocurre fuera de las aulas? ¿es posible salir de ellas y mantener la finalidad de las instituciones educativas? ¿sólo permiten momentos de diversión y recreación para los estudiantes? o ¿es factible proponer ofertas que construyan contextos poderosos para el aprendizaje?

Se hallaron escasos estudios referidos a la temática propuesta en el contexto latinoamericano. Entre las investigaciones encontradas, se destacan los aportes de Rehaag (2007) en México, quien indagó percepciones de los estudiantes respecto de los aprendizajes construidos en viajes educativos. A partir de esa investigación se observó la relevancia que los estudiantes otorgan al aprendizaje por contraste, es decir, el aprender mediante el reconocimiento de las diferencias de otras ciudades y culturas con las de sus realidades. En Costa Rica, Sandí e Hidalgo (2012) indagaron, a partir de cuestionarios, cómo el turismo educativo influye en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, concluyendo que el turismo educativo favorece el aprendizaje y la concientización con respecto a la importancia de conservar y respetar los recursos naturales, es decir, los viajes educativos se constituyen como un recurso valioso en la educación ambiental. Por otro lado, Rodríguez, Díaz y Carreño (2015), en Colombia, realizaron una investigación a partir de las salidas de campo en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, llevadas a cabo entre los años 2006 y 2012, para analizar la función del turismo como un agente educativo. Como resultado, llegaron a la conclusión que estas propuestas de turismo no sólo se presentan como un agente educativo relevante para la formación de quienes participen sino que también permiten potenciar la relación de los estudiantes con su entorno, propiciando la responsabilidad con el mismo.

Estudios preliminares de nuestro propio equipo de investigación indican que los viajes educativos a museos son considerados por los estudiantes como experiencias significativas de aprendizaje que potencian procesos de construcción de conocimientos

teóricos y vínculos con otras personas. Las experiencias que implican salir del entorno áulico son las mejor valoradas por los estudiantes y las más recordadas luego de finalizar el cursado de las asignaturas (Melgar y Elisondo, 2017; Melgar, Elisondo y Bustos, 2019).

A partir del presente estudio, se pretende aportar conocimientos al campo de la investigación educativa, específicamente desde enfoques socio-culturales de estudio de contextos diversos de aprendizajes. Asimismo, se espera contribuir en el reconocimiento de los viajes educativos como contextos innovadores propicios para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares variados. También se tiene como propósito destacar el papel de los docentes en los viajes educativos, en la planificación y en la definición de las intencionalidades educativas de las propuestas.

Perspectivas teóricas

Las aulas de clases como construcciones sociales e históricas

Las aulas o salones de clases se constituyen como un núcleo y elemento irremplazable de las instituciones educativas (Dussel y Caruso, 1999), y en donde se suceden, día tras día, procesos de enseñanza y aprendizaje que abordan contenidos curriculares y que, por lo tanto, construyen la razón de ser de las escuelas y universidades. Su relevancia deviene a partir de la matriz tradicional, es decir, de un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conforman la educación tradicional (Rivas, 2017).

De esta manera, a pesar de su importancia, se necesita desnaturalizar su existencia ya que corresponde a una construcción socio-histórica que moldeó y condicionó una particular organización de diversos aspectos materiales y simbólicos (Dussel y Caruso, 1999). Es así que el aula de clases habilita una determinada organización, una cierta disposición de elementos y una manera particular de comunicación e interacción que favorece la persistencia de la escuela moderna.

En tal sentido, las aulas se convirtieron en un constructo histórico y social que permitió dar un marco a los aprendizajes escolares y académicos. Sin embargo, estos procesos tan complejos no deben circunscribirse a este único escenario que, si bien es importante, no deja de ser artificial y, a la vez, limita el abordaje de diferentes saberes al encerrarse en cuatro paredes.

Parte de construir quiebres con la educación tradicional para proyectar mejoras en la calidad de la educación implica criticar esa matriz y desnaturalizar los mecanismos y dispositivos utilizados. El aula es un espacio singular del cual no debemos desarraigarnos debido a su relevancia y a lo inédito que allí sucede, pero si es necesario ir más allá de ella para abrir la escuela a la vida y dejar

que la vida entre en el aula (Travé, 2003). Porque salir del aula es, de alguna forma, tomar conciencia de, y recuperar, el entorno en el que vivimos (Vilarrasa, 2003), reconociendo, además, que esta experiencia de salir de las aulas, de las instituciones, es una acción de alto contenido simbólico (García y Cabanillas, 2016).

Abrir las puertas de las aulas y reconocer que se aprende de todo aquello que nos rodea en nuestra realidad y de todas las personas es también apostar a la diversidad. Diversidad de espacios, de adultos que enseñen, de métodos o estrategias empleadas, de contenidos, de fuentes de conocimiento, entre otros. A la vez, reflexionar respecto de la diversificación de escenarios en la educación formal implica apostar a la innovación educativa y, al mismo tiempo, pensar a la educación desde la creatividad para buscar y crear espacios y oportunidades para aprender y enseñar de otra manera (Elisondo, 2015). Es desde estas reflexiones que surgió la motivación por investigar los viajes educativos.

Los viajes educativos como experiencias para enseñar y aprender

La revisión bibliográfica realizada sobre la temática reveló diferentes concepciones sobre el objeto de estudio. Krepel y DuVall (1981) lo definen como aquel viaje que realiza una escuela, o parte de los estudiantes de ella, con una intención educativa, donde los estudiantes pueden interactuar con el entorno, experimentar y observar para construir y relacionar sus ideas con conceptos a través de la experiencia.

En vinculación a ello, Álvarez, Vázquez y Rodríguez (2016) entienden que son experiencias para explorar, descubrir y redescubrir una realidad cercana o lejana para el estudiante; realidad que se convierte en objeto de análisis y reflexión. Hughes y Codesal (2013) consideran también que los viajes educativos son una estrategia pedagógica en la que la enseñanza y el aprendizaje se realizan en diversos escenarios y con múltiples recursos didácticos. Según los autores, pueden ser extensivas a todos los niveles y especialidades.

Para Pulgarín (1998) es una estrategia didáctica que facilita tanto el proceso de enseñanza por parte de los docentes como los aprendizajes de los estudiantes porque brinda la oportunidad de vincular determinado espacio físico, información cultural e histórica, así como influencias sociales, políticas y económicas que se pueden interpretar con los contenidos curriculares trabajados en las clases dentro de las aulas.

También se considera, según Jaime Perczyk (citado en un documento de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación, s. f., de la Nación Argentina), que el turismo en el contexto escolar resulta necesario para que to-

dos los estudiantes “se apropien del patrimonio natural y cultural de nuestro país. De esta manera, contribuye a alcanzar un mayor grado de cohesión e integración social” (p. 3). En ese mismo sentido, desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas de la Nación Argentina, se manifiesta la relevancia de “servir de puente para que los chicos accedan a los bienes culturales y materiales” (p. 4).

Si bien los referidos son diferentes conceptualizaciones o modos de comprender los viajes educativos, todos comparten ciertas coincidencias, que concuerdan con Aguilera (2018). A saber, 1. El rasgo constituyente de ser una actividad que se realiza fuera del aula, construyendo aulas a cielo abierto; 2. El fin eminentemente educativo y, 3. La potencialidad de generar experiencias para los estudiantes.

Según Rivarosa, Chesta, Barrera de la y Piccoli de (2016), los viajes educativos permiten construir aulas a cielo abierto. En estos contextos los estudiantes se encuentran personalmente con el objeto de conocimiento, un objeto contextualizado al que pueden observar, oler, tocar y sentir, además de indagar y aprender de él en esa experiencia directa (Rivarosa y Longhi de, 2012). Un libro delimita textos, imágenes, induce a ciertas actividades y consecuentes construcciones de significado. La realidad, y su complejidad inherente, permite que cada uno se apropie de diferentes aspectos de ésta, sin imponer un principio ni un final a la lectura que cada uno puede hacer en el contacto directo con los diferentes lugares que se visiten. Además, este contacto implica romper con las rutinas de las clases para recuperar el mundo de la vida, tal como lo definieron Moreno, Rodríguez y Sánchez (2011). A la vez, motivar a los estudiantes en sus procesos de construcción de significado a partir de estas experiencias que permiten combatir la monotonía (Aparicio, García, Peña y Ruiz, 1998).

Aparicio et al. (1998) proponen que el viaje educativo es un instrumento más de la práctica docente y no un fin en sí mismo. Esta frase convoca precisamente a considerar que este tipo de viajes no implica sólo un traslado a diferentes destinos, ya que el mero contacto con la realidad no produce por sí sólo aprendizajes alineados con el currículo (Alderoqui, 2003). Por tanto, hablar de la finalidad educativa invita a pensar en la intencionalidad y conducción de un equipo de docentes a desafiar, informar, interrogar y construir un espacio y actividades para el despliegue autónomo de los estudiantes y la consecuente reflexión y construcción de saberes en contacto con la realidad. Vinculado con estas afirmaciones, García, Cabada y Bonilla (2005) sostienen que la especificidad ineludible de este tipo de viajes resulta del *alto componente educativo* que se les confiera. Dicho componente educativo, o finalidad, constituye la base sobre la que se asientan estas experiencias y permite construirlas como tales.

Ello permite sintetizar toda intención educativa que se persigue al ofertar estos viajes a los estudiantes, favoreciendo el contacto con la realidad y promoviendo aprendizajes significativos. Es posible encontrar manifestaciones de este fin educativo en los objetivos propuestos, en contenidos curriculares que se vinculan con las diferentes experiencias, en una metodología precisa y en una planificación que lo contemple, entre otros aspectos.

Otro rasgo constitutivo de los viajes educativos hace referencia, precisamente, al favorecimiento de vivencias y experiencias que posibilitan un sinnúmero de aprendizajes. Toro del y Morcillo (2011) plantean que en los viajes educativos se pueden favorecer aprendizajes del tipo conceptual, actitudinal y procedimental. El primero hace referencia a diferentes aspectos relacionados con el saber teórico, mientras que el segundo tiene que ver con actitudes que se espera que los estudiantes aprendan, como el respeto a ciertos aspectos de la realidad y a los compañeros, al igual que valores como el compromiso, entre otros. Por último, los aprendizajes del tipo procedimental se relacionan con ciertos métodos, instrumentos o técnicas a partir de las cuales se procede a analizar y recolectar información de determinado espacio u objeto. En vinculación con ello, Tejada (2009) estableció que con los viajes *se aprende globalmente*. Global, en el sentido de considerar que se aprenden diferentes cosas o una sola, pero desde diferentes perspectivas y desde una forma multidisciplinaria (Aparicio et al., 1998). De esta forma, en los viajes educativos podemos aprender una forma de observar, de escuchar y de plasmar lo aprendido. Una fotografía puede convertirse en un objeto de estudio, todo depende de la intención educativa y su justificación. Se puede aprender a convivir con los demás, a respetar, sobre el cuidado del ambiente, la preservación de patrimonios; aprender a preguntar, a investigar, a relacionar contenidos, a indagar sobre el pasado; es decir, que las opciones de lo que es posible aprender se vuelven infinitas.

En resumen, los viajes educativos habilitan la apertura a diferentes aprendizajes que pueden ser impensables en el límite físico dentro de las aulas en las instituciones educativas.

Método

Participantes

En el estudio participaron 20 profesores y 69 estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Río Cuarto (Argentina). El proceso de muestreo fue intencional, por conveniencia y basado en criterios (docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos que hayan participado en viajes educativos). Del grupo de docentes, 11 se desempeñaban en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en diferentes carreras de pregrado; otros tres do-

centes se desempeñaban en el nivel medio, en dos instituciones educativas de gestión privada de la ciudad de Río Cuarto, y los seis restantes desarrollaban su trabajo en el nivel primario en una escuela de gestión privada de la mencionada ciudad. El grupo de estudiantes se conformó con 41 de diferentes carreras de pregrado de la UNRC y de un Instituto Superior de la ciudad de Río Cuarto, así como con 28 estudiantes del nivel medio, correspondientes a una institución educativa de gestión privada de la misma ciudad.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron entrevistas y descripciones anecdoticas redactadas por estudiantes. Las entrevistas giraron en torno a interrogantes vinculadas a expectativas del viaje; experiencias previas; la relevancia y la novedad en cuanto a los aprendizajes; y aspectos positivos y negativos. Las descripciones anecdoticas convocaban a cada estudiante a recordar todas las experiencias por las que han pasado en viajes educativos a lo largo de su transcurrir por los diferentes niveles educativos. Sin embargo, luego de mencionarlas, se les indicó enfocarse en aquella que resultaba la más significativa y, a partir de ella, recordar ciertos aspectos esenciales (participantes, actividades, lugares, aprendizajes, papel de los docentes). Todos los docentes fueron entrevistados, mientras 49 estudiantes construyeron descripciones anecdoticas y 20 estudiantes fueron entrevistados durante un viaje a la Universidad Nacional de Córdoba.

Procedimiento y análisis

En el proceso de investigación se preservaron cuestiones éticas como la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes, contando con el consentimiento informado de cada uno de ellos y de los tutores a cargo (en el caso de los menores).

A partir de los datos obtenidos se construyeron categorías aplicando la metodología de codificación y comparación constante. Quintana (2006) sostiene que este método comprende cuatro momentos: comparar los datos, integrar las categorías con sus propiedades, delimitar la teoría y redactarla. Sin embargo, los mismos no son sucesivos, es un proceso que se da de manera circular; desde el mismo momento en que se comienza a recolectar los datos, es posible ir reconociendo regularidades emergentes. De esta manera, a partir de los datos que se codifican se construye una explicación fundamentada desde la realidad indagada.

A modo de síntesis, y al mismo tiempo para conducir a una mejor comprensión, se presentan las categorías y subcategorías que emergieron.

En principio, desde la voz de los docentes se construyeron cinco categorías. La primera hace referencia explícitamente a que todos los viajes se constituyen como experiencias para aprender. Una segunda categoría implica la consideración de que el eje que estructura cada salida es la planificación de los tres momentos esenciales de toda experiencia: instancias previas, durante y posteriores a cada viaje. La tercera categoría convoca a reflexionar cómo los contextos institucionales condicionan este tipo de prácticas innovadoras, por lo que se encontraron situaciones muy diferentes de acuerdo con el nivel educativo y las instituciones. Una cuarta categoría emerge según la interpretación de las diferencias en las interacciones construidas entre docentes y estudiantes. La última dimensión depende de los obstáculos presentes al momento de gestionar viajes educativos.

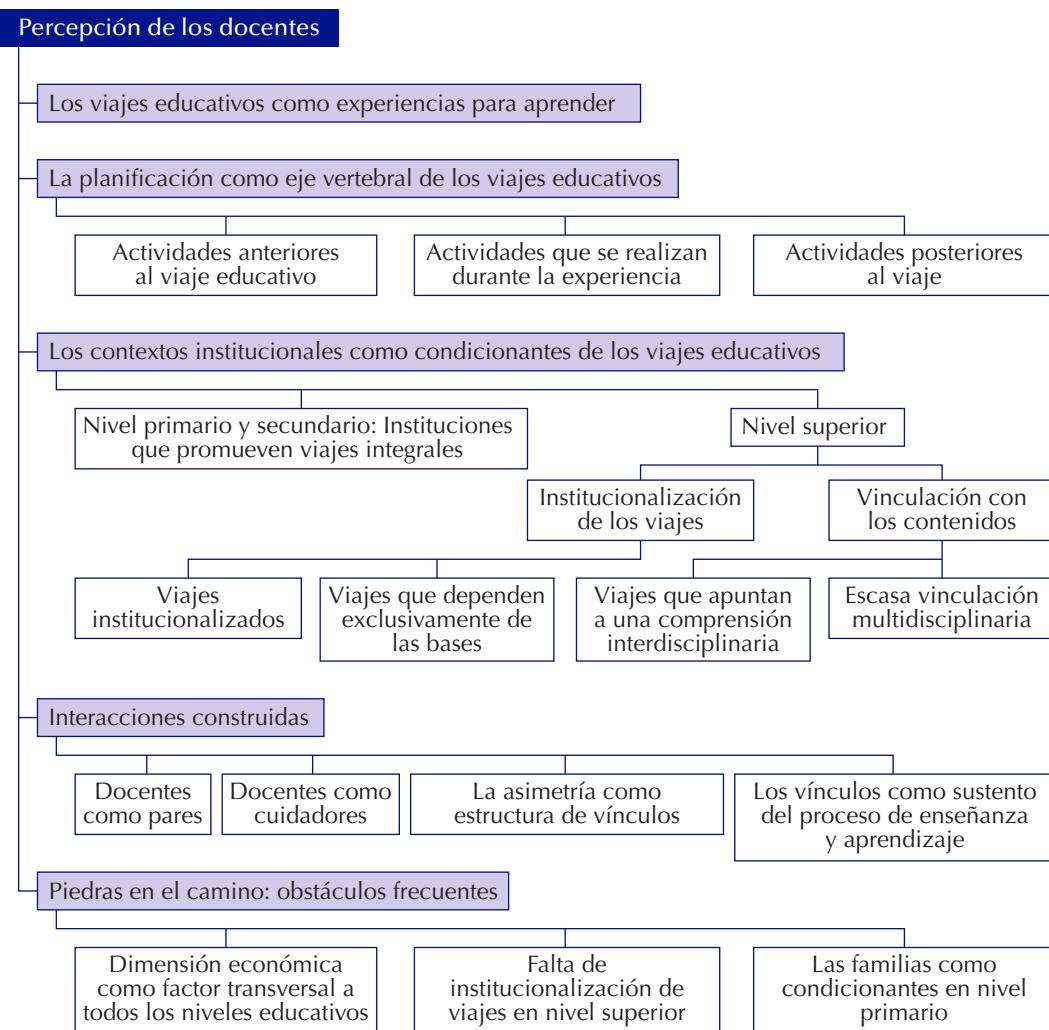
Indagando e interpretando la narrativa de los estudiantes, surgieron cuatro categorías. La primera y más recurrente fue la de considerar los contextos de viajes educativos como experiencias para aprender; aprendizajes que se distingúan por considerarlos significativos y construidos desde experiencias diversas y contrarias a la cotidianidad de cada uno de ellos, con docentes nuevos e inesperados. La segunda categoría se refiere a la carga motivacional, emocional y de vinculación que traen consigo estas experiencias, permitiendo una vivencia diferente a lo ocurrido en las aulas; así nacen cinco sub-categorías que retoman la motivación, las emociones, los lazos construidos entre compañeros y con los docentes, y los valores éticos y morales que se favorecen. La tercera categoría deviene de comprender a los docentes como mediadores al habilitar y favorecer el encuentro entre cada estudiante y los aprendizajes, desde lo experiencial y lo conceptual. Y, por último, la cuarta categoría convoca a aquellos obstáculos frecuentes ante los viajes educativos. De todos los datos analizados e interpretados emergió, luego, una tipología de viajes educativos que interesa compartir.

Resultados

Percepciones de los docentes

Ante la variedad de docentes y a la par de diferentes tipos de viajes educativos emergen en las entrevistas regularidades que todos los docentes contemplan respecto de este tipo de experiencias y, a la vez, se acentúan las diferencias que dependen en gran medida de los niveles educativos. Así, fue posible construir las siguientes categorías de análisis (véase la **figura 1**).

Desde las voces de los docentes es posible interpretar que traducen los viajes educativos como estrategias pedagógicas, complejas de llevar adelante, pero de una riqueza incalculable. Riqueza

Figura 1. Estructura de categorías. Percepciones de los docentes

Fuente: elaboración propia

que, entienden, se manifiesta en los diversos aprendizajes que los estudiantes pueden construir en estas experiencias, ya sean del tipo académico, al asimilar conceptos desde el contacto con el objeto de estudio, o aprendizajes procedimentales y actitudinales.

En tal sentido, los profesores remarcaron la relevancia de estas experiencias como posibilitadoras de contextos promisorios para el aprendizaje, proceso complejo (Ziperovich, 2010) y, simultáneamente, diverso. Las palabras de una de las docentes entrevistadas aluden a ello:

Lo importante para mí es la vivencia, la experiencia. El qué se puede aprender es muy diverso, hay gente que aprende con-

tenido, hay otra gente que aprende una actitud, a preguntarse algo, otra gente que lo que hace es relacionar eso que ve con aprendizajes de otros momentos (Docente de nivel superior).

No obstante, para un mayor aprovechamiento de los recursos utilizados para llevar a cabo el viaje y, a la vez, para potenciar la construcción de aprendizajes, el papel del docente cobra relevancia. Su trabajo no se limita a un mero acompañamiento físico durante la experiencia, todo lo contrario. Cada maestro, independientemente del nivel educativo en el cual trabaje, necesita planificar detalladamente cada instancia del viaje educativo. Matus (1987) entiende que la planificación no es otra cosa que intentar someter a nuestra voluntad determinados acontecimientos futuros, fijando una dirección deseable para dejar que los hechos “no nos lleven” y tratar de ser “conductores”. En tal sentido, se entiende que la planificación es el “cálculo que precede y preside la acción” (Matus, 1985, p. 5), proceso que nos da la posibilidad de reflexionar para, luego, intentar aproximarnos a los objetivos propuestos. Sin embargo, no es una reflexión sencilla a la cual viene una consecuente acción y resultado, se trata de un proceso complejo en donde los resultados no dependen del planificador sino de la interacción entre diversas circunstancias y factores.

Uno de los docentes indagados revaloriza la planificación, entendiendo que...

[...] el viaje en sí mismo no es un gran disparador de aprendizajes si no está planificado o, intencionalmente, buscados los aprendizajes por los docentes [...] no es viajar por viajar, tiene que tener algunos objetivos, por más de que se cambien o no, pero como es una actividad educativa tiene que haber contenidos, objetivos y cosas que se intenten potenciar (Docente de nivel superior).

La planificación, tal como es entendida, no debe limitarse a la organización del itinerario a seguir sino también de actividades, actividades que necesitan realizarse en momentos anteriores al viaje educativo, durante el mismo y posteriores a éste. La relevancia de estos tres momentos reside en que potencia las posibilidades de aprender significativamente, retomando conocimientos previos, motivando la participación, aprovechando el contacto y el trabajo *in situ*, y revalorizando la reflexión conjunta e individual de los aprendizajes, las emociones y percepciones de cada estudiante. Todo ello con el fin de construir diferentes producciones, tales como informes, muestras artísticas, diarios digitales, líneas de tiempo, entre otros, que dan lugar a la visibilización de los aprendizajes.

En consideración a lo planteado hasta el momento, las posibilidades de planificar y llevar a cabo diferentes viajes educativos

de los docentes dependen del contexto institucional en el que se encuentren. De esta manera, a docentes del nivel primario y secundario se les presenta una tarea más simplificada al encontrarse en un contexto que favorece el desarrollo de los viajes, incluso movilizando un trabajo multidisciplinario y un consecuente abordaje integral en estas experiencias, mientras que para docentes del nivel universitario este trabajo se encuentra obstaculizado. Aunque una parte de los viajes educativos se encuentran institucionalizados, es decir, cuentan con el aval de la institución para desarrollarlos, aportando recursos económicos y beneficios administrativos, la mayoría de las experiencias no están sostenidas de la misma manera, ante lo cual se encuentran con mayores "trabas" y dependen, en gran medida, de la voluntad de docentes que los impulsan y concretan. Esta falta de apoyo institucional puede estar relacionada con la tendencia de la educación superior a profundizar la súper especialización del conocimiento. Así se manifestó un docente del nivel superior:

La universidad es un caldo de cultivo para la autogestión de proyectos, es un espacio para la construcción y el desarrollo de la acción colectiva no dirigida. Si bien, institucionalmente, hay lineamientos que bajan, muchas de estas actividades que se desarrollan forman parte de la predisposición de estudiantes y docentes, surgen como una necesidad puntual y luego logran institucionalizarse. Pero me animaría a decir que no forma parte de una política construida de arriba hacia abajo sino, por el contrario, parte de abajo hacia arriba, donde después logran institucionalizarse, y parte de la institucionalización es conseguir presupuesto porque se logra que las instituciones lo identifiquen como una necesidad puntual de determinado departamento.

La forma en que los viajes educativos se planifican, y el contexto, condicionan la construcción de las interacciones entre docentes y estudiantes, a la vez que inciden en los aprendizajes. Las relaciones entre estos actores son consideradas fundamentales para los profesores, aunque es posible inferir que cada uno de ellos mantiene cierta posición en tal vínculo. Así, encontramos a docentes que se sitúan como un par del estudiante, por ejemplo:

Me quedo con esas cosas del vínculo y eso para mí ya es re-valioso, no te llevas sólo conocimiento sino personas y relaciones. Creo que también fui a eso, fui como un docente responsable, pero sin ganas de ser responsable de gente que ya es grande (Docente de nivel superior).

Otros docentes necesitan ser cuidadores, como se puede leer entre líneas en el comentario de una maestra de nivel primario:

[...] mantener el orden, deben quedarse quietos y escuchar [...] Ayudar a la concordia, animar, hacer de enfermera, de mamá, coordinar.

Y existen docentes que reconocen lo relevante del vínculo, pero les resulta importante mantener ciertos límites establecidos por las funciones institucionales que desempeñan:

Estos viajes distienden, permiten que los estudiantes y los docentes se conozcan desde otra perspectiva, sin la necesidad de modificar *roles*, digo, en ningún momento uno habla de que el docente se va a hacer amigo del estudiante pero si se desarrolla cierta confianza (Docente de nivel superior).

Por último, están aquellos docentes que valoran la riqueza del encuentro entre ellos y lo consideran como una posibilidad para potenciar aún más los aprendizajes:

Lo que uno trata en el campo es que el alumno vea, primero desde los conocimientos previos y viendo las imágenes y después mirando la roca, las estructuras, que él mismo arme un rompecabezas geológico, que con su criterio cuestione aquello que ve [...] es un ida y vuelta permanente entre lo que cada alumno puede generar y lo que el docente puede aportar (Docente de nivel superior).

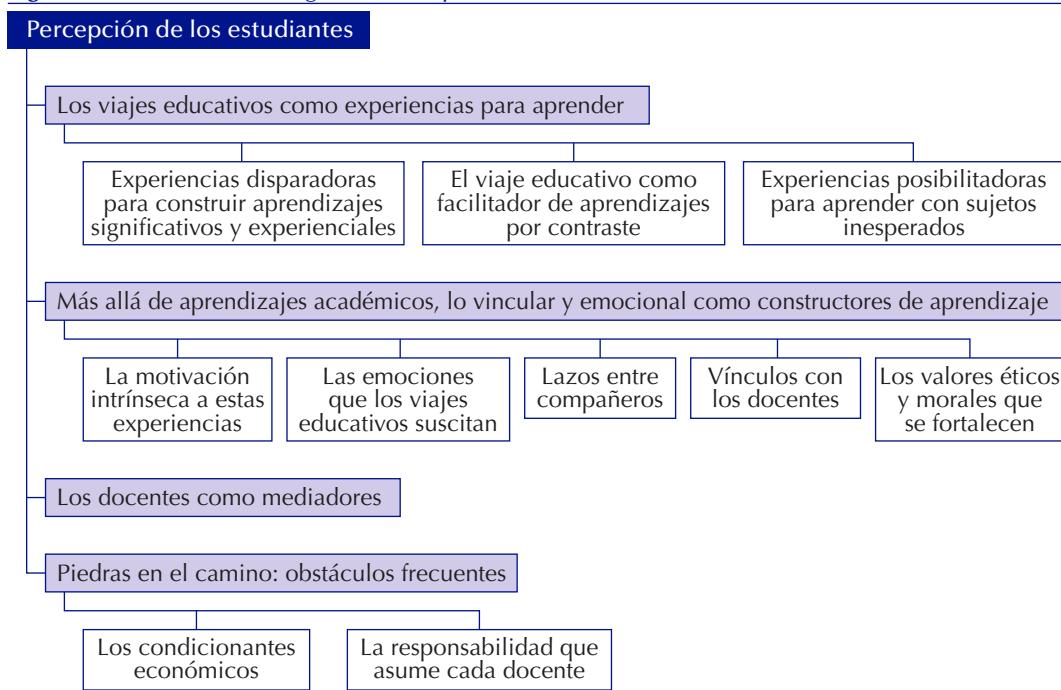
Los obstáculos a los cuales se enfrentan los docentes que quieren realizar estas experiencias son diversos, siempre acentuando la complejidad y el arduo trabajo que necesitan efectuar. Así, nos encontramos con problemas económicos, con la falta del sostén institucional y hasta, en ocasiones, con problemas familiares. Es posible citar algunos de los comentarios que aluden a ello:

Igual cada vez se hace más difícil, la situación está más complicada, ya te digo... este año viajaron la mitad, eso también tiene mucho que ver con la situación económica (Maestra de nivel primario).

Los recursos económicos es otro tema porque algo de plata habría que estar disponiendo para eso (Docente de nivel superior).

Percepciones de los estudiantes

A partir de los datos recolectados emergieron categorías y subcategorías que nuclean los aspectos más relevantes, significativos y que se presentan con mayor regularidad en las respuestas de los estudiantes indagados (véase la **figura 2**).

Figura 2. Estructura de categorías. Percepciones de los estudiantes

Fuente: elaboración propia

A partir de las voces de los estudiantes, se puede inferir que los viajes educativos son comprendidos y se asumen como algo que va más allá del mero traslado a diferentes escenarios educativos dado que éstos habilitan vivencias únicas e irrepetibles. El estar en contacto con la realidad, la cual se convierte en objeto de análisis y reflexión, conduce a los estudiantes a comprometerse tanto a nivel cognitivo como subjetivo. Así lo manifiesta un estudiante del nivel superior:

Permiten significar los conocimientos de otra manera debido a que no es lo mismo observar un objeto de un libro, por ejemplo, que poder verlo e interactuar con él.

De esta manera se construyen aprendizajes singulares, que, a partir de la experiencia, adquieren significatividad a la vez que se construyen significados desde la base del contraste. Es decir, desde el conocimiento de situaciones, hechos, paisajes, modos de vida, etc., muy diferentes a los que cada estudiante está habituado. Dicha interpretación emana de mensajes como el siguiente:

Lo que más rescato de ese viaje fue nuestro asombro por los contrastes de nuestro pueblo con la gran ciudad, entre ellos recuerdo que lo que más nos había llamado la atención eran los

artistas callejeros, las personas en situación de calle durmiendo en lugares públicos y la publicidad explícita de las trabajadoras sexuales (Estudiante de nivel superior).

En tal sentido, el viajar...

[...] permite que en el encuentro de lo común y de la diferencia crezca algo nuevo [...] Vivenciar experiencias en una cultura desconocida cambia la visión de lo que es normal y común, dado que la experiencia con el “otro” cuestiona lo conocido [...] el conocimiento acerca del “otro” ofrece la oportunidad de profundizar un diálogo entre las culturas, un diálogo que cada vez es más importante para conocer y respetar la diversidad cultural (Rehaag, 2007, pp. 2-3).

La multiculturalidad, como la posibilidad del diálogo entre culturas (Rojas, 2005), emerge, de esta manera como una arista relevante que los viajes educativos permiten abordar. Posibilita, además, contemplar la complejidad que esta temática acarrea dentro de las aulas, sin caer en la enseñanza desde una metodología moralista. En tal sentido, las voces de los estudiantes subrayan la importancia de considerar el contraste y el impacto subjetivo que cada experiencia genera en ellos, cuya importancia reside en ponerlo en palabras y consolidar aprendizajes que aborden el conocimiento y el respeto por lo diverso.

Los viajes educativos posibilitan, además, compartir estos procesos de aprendizaje con docentes inesperados, es decir, con otros sujetos que tienen mucho para enseñarnos y son ajenos a las instituciones educativas. Esto se ve reflejado en las palabras de una estudiante del nivel superior:

Aprender de otros adultos inesperados, o esperados, pero que no son docentes de la institución sino personas que residen en los lugares que visitamos.

Por su parte, Elisondo, Danolo y Rinaudo (2012) hacen hincapié en que estos docentes inesperados contribuyan en la construcción de experiencias significativas de aprendizaje. Considerando, además, que “el terreno de lo inesperado, lo novedoso, lo extraño y lo impredecible es propicio para el despliegue de la creatividad en contextos de educación” (p. 107).

El quiebre que los viajes educativos generan con la rutina y, a la par, la particularidad de estos contextos de aprendizaje, habilitan sentir aún más la función que la motivación, las emociones, los valores y los vínculos ocupan en el proceso de aprendizaje. En la rutina, estos aspectos pueden quedar relegados a un segundo plano, desvalorizando, generalmente, su importancia e incidencia; sin embargo, durante los viajes educativos éstos emergen con

mayor fuerza, otorgando aún más valor a estas experiencias. Así, nos encontramos con estudiantes más motivados, con emociones particulares que dan otra impronta a los aprendizajes; con interacciones más estrechas con los docentes, y lazos más fuertes entre compañeros. Al mismo tiempo se comprende, desde las voces de los estudiantes, que estas interacciones con la realidad fuera del aula fortalecen algunos valores. Estas interpretaciones pueden verse, entre otros ejemplos, a partir de la siguiente cita retomada de una estudiante del nivel superior:

Uno aprende mucho viajando, mucho más que lo que un libro te puede decir, mucho más que compartiendo sólo unas horas en el aula. No sólo desde el punto de vista académico sino también desde el humano, como personas.

Resulta necesario comprender que estas instancias permiten ir más allá de una técnica propagandista (Descalzi, 1997) para la enseñanza de valores, es decir, van más allá de la repetición y la simulación para pasar a una experiencia genuina, en situaciones concretas, que favorecen una verdadera comprensión de los mismos.

En estas vivencias, el docente cumple una función fundamental. Los estudiantes los consideran como mediadores, al conciliar los contenidos curriculares y estas experiencias, lo que permite posicionar a los estudiantes en contacto directo con tales objetos de estudio. Se vuelven mediadores entre las posibilidades actuales de los estudiantes y aquellas potenciales (*zona de desarrollo próximo*), desde un trabajo dirigido a lograr la respectiva autonomía. Esta interpretación se sustenta con los numerosos relatos de los estudiantes, al mencionar, por ejemplo, que:

Los docentes fueron los principales orientadores de nuestros procesos de aprendizaje en esos contextos, trabajando a partir de nuestros conocimientos previos y de lo visto en las clases (Estudiante de nivel superior).

En vinculación con ello, Coll (1985) entiende que también el docente es mediador porque determina, con sus intervenciones, que “las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno” (p. 63), es decir, que den más lugar o no al estudiante, a implicarse activamente en la construcción de conocimientos; dejando a un lado el papel pasivo que puede vislumbrarse en muchas ocasiones. Una de las estudiantes indagadas manifestó, según su experiencia en un viaje educativo, que:

[...] los docentes tuvieron un rol muy importante porque supieron enseñarnos en los momentos propicios y a la vez dejar que cada uno de nosotros aprendiera autónomamente (Estudiante de nivel superior).

De esta manera, los estudiantes retomaron diferentes aristas de los viajes educativos que realzan su valor como estrategia pedagógica. Sin embargo, a pesar de ser los destinatarios de los mismos, reconocen el gran trabajo y responsabilidad que requiere este tipo de experiencias para los docentes, tanto en la planificación como en la concreción de los mismos. Dando cuenta, también, de la determinación del factor económico, tanto a nivel institucional como individual.

Tipologías de viajes educativos

Avanzando en el análisis e interpretación de datos, encontramos que, desde las voces de ambos actores, es posible identificar diferentes tipos de viajes. Esta clasificación se constituyó a partir de determinados ejes, como la planificación de los viajes, el papel del docente, los aprendizajes que se promueven en los mismos, el tipo de interacciones que predomina y aquellos obstáculos que se presentan con mayor frecuencia. Es necesario destacar que, dentro del nivel primario y secundario, predomina un único tipo de viaje educativo mientras que en el nivel superior la clasificación se estructura en tres (véase el **cuadro 1**).

Los tipos de viajes educativos que se describen a continuación forman parte de una interpretación, cuya clasificación es a los méritos de una mayor comprensión conceptual, pero no todas las experiencias corresponden a un único tipo, pudiendo compartir características entre los diferentes tipos de viajes educativos.

Nivel primario y secundario

Los viajes educativos que se desarrollan en los niveles de primaria y secundaria comparten muchas regularidades. En principio, son salidas enmarcadas en un plan institucional, por lo tanto, se ve favorecida la concreción y la continuidad de estas experiencias. Este contexto propicia, además, que los viajes educativos sean abordajes integrales, es decir, que las actividades propuestas, y la consecuente reflexión, contemplen diferentes disciplinas, comprendiendo que todo destino puede ser objeto de diferentes saberes teóricos, superando las barreras artificiales entre las disciplinas, dando lugar a entender la complejidad inherente a toda realidad o patrimonio (Aparicio et al., 1998). Tal elemento depende de la planificación, tanto del itinerario como de las actividades, desarrollada en conjunto entre todos los docentes que participan. A su vez, esto es posible gracias a un tiempo y espacio destinado por la institución para la correcta organización.

La planificación, en estos niveles educativos, contempla tanto actividades anteriores a la salida como durante y posteriores;

Cuadro 1. Tipologías de viajes educativos

	Nivel primario y secundario	Nivel superior		
		Viaje tipo 1	Viaje tipo 2	Viaje tipo 3
Objetivo principal	Abordaje de la realidad desde una mirada multidisciplinaria	Conocer nuevos destinos, patrimonios, empresas, fábricas, entre otros, tal como lo haría un turista	Plantean un objetivo específico al acercarse al lugar en busca de aprendizajes delimitados previamente, construyendo un límite artificial con la realidad indagada	Acercarse a la realidad, abordando determinado contenido curricular, sin limitar los aprendizajes a ello; permitiendo el despliegue de la autonomía, el interés, la curiosidad y la creatividad
Planificación	Reflexión y organización sistemática de cada momento, es decir, anterior, durante y posterior a los viajes, orientado a un abordaje multidisciplinario	La planificación se limita al itinerario, considerando innecesaria toda reflexión relacionada con las actividades promotoras de aprendizaje	Viajes guiados por planificaciones detalladas de los diferentes momentos de trabajo en los que predomina el uso de guías de preguntas	Todas las actividades son planificadas de manera tal que contemplen las singularidades de los estudiantes y, a la vez, la complejidad de la realidad indagada
Aprendizajes que se promueven	Aprendizajes integrales que recuperan diferentes dimensiones del objeto de estudio	Los aprendizajes dependen exclusivamente de lo que cada estudiante pueda construir y vincular con los contenidos curriculares	Aprendizajes delimitados previamente por los docentes a la vez de construcciones que encierran o limitan ciertos aspectos de la realidad	Se favorece la construcción de una mirada integrada y compleja de la realidad, superando los límites artificiales de las asignaturas
Papel del docente	El docente planifica y organiza el viaje, en el cual actúa ofreciendo ayuda pedagógica y a la vez como cuidador de sus estudiantes	El docente realiza un mero acompañamiento de los estudiantes durante el viaje educativo	El papel del docente constituido como una mediación entre los contenidos curriculares trabajados en las clases y aquello que se aprende en campo	Un docente que construye contextos, planifica y a la vez es guía y ofrece ayuda pedagógica en situaciones que habiliten la autonomía de los estudiantes en sus aprendizajes
Interacciones que predominan	Las interacciones son cercanas y fluidas, pero el docente es el adulto responsable que establece asimetría y control sobre los estudiantes, siendo un cuidador	El profesor se posiciona como parte de los estudiantes, favoreciendo una interacción fluida pero independiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Se promueven interacciones fluidas y construidas desde la confianza, pero la asimetría entre ambos actores estructura tales relaciones	Los vínculos son considerados fundamentales ya que no sólo se reconoce la relevancia en los aprendizajes conceptuales sino también que se aprende con y desde el otro
Obstáculos presentes	Factores económicos y la injerencia de las familias	Factores económicos y burocráticos que se ven agravados por la falta de institucionalización de los viajes	Factores económicos y administrativos	En su mayoría, son viajes que no están institucionalizados, lo que significa obstáculos, tanto económicos como administrativos

Fuente: elaboración propia

favoreciendo la vinculación con los contenidos curriculares trabajados en las clases. Al viajar con niños y adolescentes, el docente no sólo asume una función de ayuda pedagógica y de constructor de contextos promotores de aprendizajes significativos, sino también de cuidador. En la medida en que los estudiantes crecen esta responsabilidad disminuye; sin embargo, en un sentido distinto, la responsabilidad inherente a la función de cuidado se convierte en un obstáculo (Travé, 2003). De esta manera, la interacción, entendida como proceso desde el cual se constituyen aprendizajes (Barab y Plucker y Olmedo, citados por Rinaudo, 2014), es más cercana y fluida, pero el docente continúa siendo el adulto responsable que establece cierta asimetría y control. La edad de los estudiantes acarrea otro obstáculo, ya que, al tratarse de menores, las familias tienen mucha injerencia en los permisos y decisiones, por lo que se suele tener problemas en la asistencia de todo el estudiantado. Además, no debe ser olvidada la dimensión económica que, generalmente, impone limitaciones.

Nivel universitario. Viaje tipo 1

En este primer grupo encontramos aquellos viajes educativos que suelen tener como *objetivo* el conocer nuevos destinos, patrimonios, fábricas o empresas, entre otros. Conocer, como *objetivo*, destaca un acercamiento a los lugares sin un trabajo previo de los docentes con los estudiantes y, a la vez, por la falta de reflexión conjunta y de actividades durante y posteriores a la experiencia; es decir, de un proceso que involucre contenidos curriculares. A partir de esto es posible entender que la planificación no comprende actividades previas, contemporáneas al viaje, ni posteriores al mismo, sino que se enfoca en la organización del itinerario. En estas condiciones, el aprendizaje y la vinculación con diferentes contenidos es parte de las experiencias, pero corresponde a una responsabilidad e iniciativa de cada estudiante. En correlación con ello, el papel del docente se delimita, generalmente, al mero acompañamiento de los estudiantes durante el viaje educativo. Lo anterior no omite la posibilidad de responder a inquietudes de los estudiantes, ni al acompañamiento en sus procesos de aprendizaje, pero estas situaciones surgen, en su mayoría, por la iniciativa de los estudiantes.

En ese acompañamiento por parte de los profesores, el vínculo que se conforma con los estudiantes gira en torno a una interacción “entre pares”, dicho de otra forma, el docente se posiciona a la par de los demás, buscando ser considerado como uno más al entablar una relación de confianza, considerando que los viajes educativos se constituyen como una experiencia rica para conocecerse entre todos desde una perspectiva que va más allá de los papeles atribuidos en las instituciones educativas. Este tipo de viajes,

tomando en cuenta los datos recolectados, responden a experiencias que no se encuentran institucionalizadas, por lo que los obstáculos que se presentan a la hora de planificarlos y concretarlos tienen mayor peso. De esta manera, tanto el factor económico como los aspectos administrativos y burocráticos inciden fuertemente.

Nivel universitario. Viaje tipo 2

En este segundo tipo encontramos aquellas salidas que están organizadas con base en un objetivo específico. Es decir, corresponden a experiencias en que, en el destino, se ve, aprende y, muchas veces, comprueban determinadas cuestiones específicas, acotando la realidad observada; en general, son denominadas como salidas de campo. El camino que orienta a los estudiantes a tales objetivos está delimitado por una planificación que contempla actividades anteriores, durante y posteriores a la salida, en las cuales predominan guías de trabajo. Las mismas son funcionales a las finalidades puesto que apuntan ya a qué observar, cómo hacerlo, qué tener en cuenta y qué no, qué materiales deben ser utilizados, entre otros aspectos. Ante esto, la actividad docente se constituye como una mediación entre los contenidos curriculares trabajados en las clases y todo aquello que se vivencia y aprende en contacto con la realidad; esta mediación se manifiesta tanto en las guías o en los diferentes tipos de actividades programadas, como en la orientación y acompañamiento continuo que cada docente ejerce con sus estudiantes. En correlación con ello, la interacción que se construye es valorada, tanto por docentes como por estudiantes, al considerarse más estrecha e inmersa de mayor confianza de lo que se construye en las aulas. Sin embargo, los profesores hacen hincapié en la necesidad de mantener los límites de la asimetría, inherente al papel de cada actor. La mayoría de los viajes educativos que conforman este grupo están institucionalizados, formando parte de salidas de campo de determinadas asignaturas. Lo dicho implica dos consideraciones principales. Por un lado al ser programadas y llevadas a cabo desde una única cátedra, se aleja aquella mirada multidisciplinaria sobre lo que se visita, profundizando la segmentación de las áreas de conocimiento (Aparicio et al., 1998). Por otro lado, la institucionalización favorece el desarrollo de los viajes educativos al disminuir los posibles obstáculos. Si bien el factor económico siempre está presente, la institución aporta recursos para superarlos.

Nivel universitario. Viaje tipo 3

Este último tipo de viajes educativos hace referencia a aquellos en que los estudiantes no van a conocer ni tampoco a indagar

un único aspecto de la realidad. Sin excluir estas acciones, la finalidad es aproximar a los estudiantes a comprender aquello que es importante para los fines de los contenidos teóricos, dando lugar al despliegue del interés, de la curiosidad y la autonomía en la construcción de significados singulares, involucrando a los sujetos cognitiva y afectivamente (Rivarosa et al., 2016). En otras palabras, no se induce explícitamente, tal como ocurre con guías pautadas de antemano, sino que se orienta y conduce a que sean los estudiantes mismos quienes reconozcan lo importante, sin que eso sea el límite, sino que puedan ir más allá y abrir las puertas a la complejidad de la realidad en la cual se está inmerso.

Este tipo de viajes constan de una planificación que contempla actividades en los diferentes momentos, los cuales retoman no sólo los conocimientos previos, los conceptos fundamentales y, en ocasiones, la metodología a seguir, sino también los intereses de los estudiantes, las curiosidades, las emociones que suscitan este tipo de experiencias. Esto habilita el reconocimiento del aprendizaje en todas sus aristas, al igual que la existencia de una realidad que puede ser interpretada de diferentes maneras. Ante ello, la función del docente es muy compleja, puesto que se construye una distancia óptima para habilitar el despliegue de la autonomía de cada sujeto y, a la vez, ser guía y ofrecer ayuda pedagógica para potenciar los aprendizajes (Coll, 1990). Los viajes que conforman este grupo demuestran, además, que los vínculos construidos entre docentes y estudiantes son constituyentes de los aprendizajes. En tal sentido, los profesores valoran los vínculos con los estudiantes, no sólo cuando la interacción se realiza en torno al objeto de conocimiento sino también en cualquier situación que se genere en el viaje: cenas, almuerzos, entre otros momentos compartidos, porque entiende que la importancia de la función docente no culmina únicamente en los aprendizajes conceptuales, además lo hace en aquello que se vivencia y se aprende al estar en contacto con los demás. Hablamos de un vínculo de confianza que potencia la construcción de aprendizajes significativos.

La institucionalización no es un rasgo que involucra a todos los viajes que constituyeron este grupo, ya que también se encontraron viajes educativos que no están contemplados en planes de estudios. Por lo tanto, la intensidad de los obstáculos que se presentan varía, aunque el factor económico siempre se encuentra presente.

A manera de conclusión

Los viajes posibilitan innovaciones en la educación formal, facilitando el contacto directo de los estudiantes con la realidad fuera del aula y con los patrimonios naturales, sociales, culturales e

históricos. Los participantes reconocen que los viajes educativos generan implicancias positivas al ofertar algo diferente, novedoso y que permite un contacto directo con la realidad, lo que –inevitablemente– condiciona los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favoreciendo encuentros significativos. Además, estos contextos no sólo potencian aprendizajes significativos, también habilitan la construcción de interacciones únicas, muchas veces difíciles de igualar en contextos áulicos.

A partir de los datos obtenidos, se considera que durante los viajes educativos es posible aprender contenidos, procedimientos o actitudes. Los estudiantes y docentes indagados hacen referencia al aprendizaje de saberes académicos a partir del contacto con la realidad, así como con los procedimientos metodológicos como la observación, la escucha atenta, la toma de notas o metodologías específicas de las ciencias naturales que dependen de los objetos de estudio, entre otros. Y, también a actitudes, ya se trate del fortalecimiento de valores, tanto en la vinculación entre los sujetos como en relación con la realidad sobre la cual se reflexiona. Además de las actitudes que se vinculan directamente con la disposición al aprendizaje, construyendo nuevos modos de comprender, de preguntar y de predisponerse para tal aventura.

A partir de los resultados se puede afirmar que, tanto docentes como estudiantes, comprenden que los viajes educativos son ofertas pedagógicas cuya riqueza es incalculable, ya se hable en términos de posibilidad de construir aprendizajes conceptuales, procedimentales o actitudinales, siempre que la misma sea conducida y planificada por docentes que comprendan la relevancia de su función y de sus intervenciones. Éstas necesitan dirigirse a proponer desafíos a los estudiantes y habilitar el despliegue de emociones, valores e interacciones que definitivamente condicionan los aprendizajes.

Para que este tipo de experiencias sea realmente un recurso valioso en la educación, se necesita de docentes que comprendan la verdadera esencia de los viajes educativos. Siendo comprendidos en su complejidad y en su riqueza como estrategia pedagógica para abordar realidades, realidades posibles de ser objeto de reflexión y, por lo tanto, fuente de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Si la representación que tienen los docentes recae en concepciones tradicionales y conductistas, los viajes educativos terminan convirtiéndose en un mero traslado o en una transposición de conocimientos que mantienen los límites de la especialización de las disciplinas (Aparicio et al., 1998), sin aprovechar la gran fuente de conocimiento en la que se puede convertir tal realidad.

El estudio realizado se valió de una muestra en la que sólo se tuvo en cuenta a actores educativos que habían vivenciado este tipo de experiencias, por lo que se considera como limitación que sólo se abordaron percepciones de quienes están inclinados

a considerar a los viajes educativos como relevantes. Ante esto se vislumbra la posibilidad de un nuevo estudio que contemple los puntos de vista de aquéllos que no realizan estas experiencias, sobre todo, aquellos profesores que pueden considerar innecesaria esta estrategia en la formación de los estudiantes. Asimismo, sería interesante, en futuros estudios considerar las voces de otros miembros de la comunidad educativa, como los directivos y los padres. De igual forma, planteamos como futura línea de investigación desarrollar observaciones de participantes de viajes educativos que permitan comprensiones más complejas respecto de las interacciones y los aprendizajes que se desarrollan.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Aguilera, D. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 3103-1-3103-17. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3103
- Alderoqui, S. S. (2003). La ciudad: Un territorio que educa. *Cuaderno CRH*, (38), 153-176.
- Álvarez, D., Vásquez, W. F., y Rodríguez, L. A. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31), 61-77. doi: 10.7203/dces.31.8431
- Aparicio, A., García, E., Peña, F., y Ruiz, J. (1998). *Teoría y práctica del viaje educativo*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, (33), 59-70.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Descalzi, G. (1997). Educación y valores. *Educación*, 6(12), 123-141.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). doi: 10.15517/aie.v15i3.20904
- Elisondo, R., Danolo, D., y Rinaudo, M. C. (2012). Docentes inesperados y creatividad. Experiencias en contextos de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, (1), 103-114.
- García, M. V., Cabada, J. L., y Bonilla, M. (2005). Turismo educativo. Educational travel. Prometedor segmento para la diversificación de la oferta turística de Costa Rica. *Tecnitur*, (109), 6-13.

- García, S., y Cabanillas, M. (2016). Escolares sin excursiones: ¿una consecuencia de la crisis económica? *Educar*, 52(1), 33-50. doi: 10.5565/rev/educar.744
- Hughes, V., y Codesal, A. (Octubre, 2013). La salida educativa: Una estrategia de enseñanza. Trabajo presentado en las *I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación* (Neuquén) del Instituto de Formación Docente Continua – Luis Beltrán, Luis Beltrán, Argentina.
- Krepel, W. J., y DuVall, C. R. (1981). *Field trips: A guide for planning and conducting educational experiences*. Washington D. C., EUA: National Education Association.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Matus, C. (1985). *Planificación, libertad y conflicto* [Transcripción de exposición del doctor Carlos Matus ante la Dirección Superior del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social de la República de Venezuela]. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Documento núm. TP-58), Santiago de Chile.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas, Venezuela: Fundación Altadis.
- Melgar, M. F., y Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación Educativa*, 17(74), 17-38.
- Melgar, M. F., Elisondo, R. C., y Bustos, M. I. (2019). Innovación educativa y museos: Puentes entre teorías y prácticas. *Didácticas Específicas*, (20), 25-44. doi: 10.15366/didacticas2019.20.002
- Ministerio de Educación (s. f.). *Crónica de viaje. Relato de una experiencia educativa*. Buenos Aires, Argentina: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002331.pdf>
- Moreno, N., Rodríguez, L., y Sánchez, J. D. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Bogotá, Colombia: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaeidea, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pulgarín, R. (1998). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La Gaceta Didáctica*, (2).
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rehaag, I. (2007). El viaje de estudios. Una manera de adquirir conocimiento. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (4).
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: Arenas y fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González (comps.), *Cuestiones en psicología educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205), San Cristóbal de La Laguna, España: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rivarosa A., Chesta, R., Barrera de la, M. L., y Piccoli de, L. (2016). Aprender en aulas abiertas: Nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 173-181.
- Rivarosa A., y Longhi de, A. (2012). *Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: La alimentación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales. Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Rodríguez, A. B., Díaz, É. A., y Carreño J. M. (2015). Turismo como agente educativo: un análisis desde las salidas de campo. *Turismo y Sociedad*, 16, 117-130. doi: 10.18601/01207555.n16.08
- Rojas, A. A. (2005). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 199-203.

- Sandí, J. C., e Hidalgo, K. (Noviembre, 2012). Turismo educativo: Herramienta para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje. En *XVI Convención Científica de Ingeniería y Arquitectura*. Convención organizada por el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, La Habana, Cuba.
- Tejada, L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (14). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Número_14/LIDIA_TEJADA_1.pdf
- Toro del, R., y Morcillo J. G. (2011). Las actividades de campo en educación secundaria. Un estudio comparativo entre Dinamarca y España. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19(1), 39-47.
- Travé, G. (2003). Más allá de las paredes del aula: Salidas de investigación escolar. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, (71-72), 43-46.
- Villarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (36), 13-25.
- Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid, España: Morata.
- Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba, Argentina: Brujas.