

Acercamiento a los paisajes arqueológicos por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios

por

MSc. Jeffrey Peytrequín Gómez
Arqueólogo, investigador y docente.
Escuela de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
odiseo@costarricense.cr

Resumen

El fin del presente trabajo fue situar y brindar una opción de cómo enseñar a realizar estudios de paisaje, atañidos específicamente a la disciplina arqueológica. Así, fue necesario poner en aplicación conceptos teóricos en la realidad, a partir de estudios de caso particulares en medio del campus universitario; con el propósito de que los/as estudiantes pudiesen construir su propio conocimiento con base en los análisis hechos. Con ello se buscó que los participantes del ejercicio interpretaran datos específicos asimilando los conceptos, además del desarrollo de nuevas habilidades para su futuro profesional; lo anterior aumentado la motivación por el tema de estudio. Se hace una descripción del contexto y la estrategia didáctica planteada y empleada. Para cerrar se valoran los resultados de la dinámica aplicada; así como sus fortalezas (e.g. bajo costo e implementación internacional) y posibles limitaciones.

Palabras clave: Paisaje, Arqueología, fenomenología, estrategia didáctica, aprender haciendo, análisis.

Archaeological landscapes approach by case studies inside college campus

Abstract

The purpose of the essay is to give an option linked to how to teach the understanding of landscapes studies, particularly related to Archaeology. To this in mind apply theoretical concepts to the reality, via particular case studies inside college campus, looking for that the students construct their own knowledge by the analysis; was necessary. The aim was that the exercise partakers interpret specific data assimilating the concepts, in addition to professional new skills development; besides rising the motivation to this topic. A description of the context and the use and application of the didactic strategy are done. At the end, the dynamic results, strengths (e.g. international performance and low costs) and possible limitations are esteemed.

Key words: Landscape, Archaeology, phenomenology, didactic strategy, learning doing, analysis.

Introducción

En este trabajo proponemos y desarrollamos una manera alternativa de enseñar contenidos de naturaleza teórica. En particular nos referimos a temáticas ligadas al curso de

Teorías Antropológicas II (AT-1114), propio de la rejilla curricular del Bachillerato en Antropología (con varios énfasis), que se imparte en la Universidad de Costa Rica durante el segundo año de dicha carrera. Este curso se caracteriza por ser el complemento de AT-1113 (Teorías Antropológicas I), conformado por dos componentes, a saber: el de Antropología Social y el de Arqueología. El autor es el encargado de enseñar el segundo módulo en ambos cursos.

AT-1113 se matricula en los primeros semestres e incluye tópicos como los enfoques “clásicos” desarrollados como parte de la construcción del pensamiento arqueológico. En ese sentido, se hace un repaso por los principales postulados, ideas y conceptos generados en la Arqueología a partir de mediados del siglo XIX hasta, aproximadamente; la primera mitad de la década de los 1970.

AT-1114 se enfoca en continuar con dicho repaso. Este curso enfatiza el estudio de la propuesta Post-procesual en Arqueología, surgida como un cambio paradigmático a finales de 1970 y concretada durante la década de 1980; con tendencias aún hoy día vigentes.

El contenido del curso en cuestión ahonda sobre las diferentes ofertas discursivas (teóricas) desde la perspectiva Post-procesual, estableciéndose un vínculo entre la disciplina y aspectos fundamentales (en la actualidad y en el pasado) como el género, la agencia, la corporalidad, semiótica, la etnicidad, identidad, la política y los usos sociales de la ciencia arqueológica.

Dentro de la oferta anterior encontramos a la Arqueología del Paisaje; postura teórica desarrollada a partir de la última década del siglo XX. En ese sentido, el propósito educativo general de la estrategia didáctica que se presenta (su objetivo) es aplicar los conocimientos sobre la teoría del Paisaje en Arqueología; esto por medio del análisis de casos de estudio particulares. Lo anterior con el fin de conocer los alcances de esta propuesta teórico-metodológica para la comprensión de los paisajes antiguos, a través de una experiencia vivencial del proceso de investigación de dichos espacios construidos-modificados culturalmente.

Para llevar a cabo tal fin, se ideó una estrategia que involucró una participación activa y constructivista por parte del estudiantado. El ejercicio incluye aspectos teóricos¹, así como la puesta en práctica de los mismos por medio de su aplicación “directa” a situaciones

¹ Esto es insoslayable debido a la naturaleza del curso en cuestión.

hipotéticas de análisis en campo; aspecto vital para la formación de futuros profesionales en Arqueología.

Dicha estrategia busca que los/as estudiantes tengan una experiencia donde apliquen los conceptos teóricos aprendidos en clase, que puedan contrastar la información y los datos de forma conjunta con otros/as compañeros/as y que busquen un camino que integre los resultados de tal experiencia.

Diseño de la estrategia didáctica

Fundamentación teórica

Esta propuesta se integra dentro de un enfoque constructivista de la docencia. En ese sentido, el “*acercamiento activo al análisis paisajístico-arqueológico por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios*”, como hemos denominado a nuestra estrategia didáctica; tiene como base una intención formativa ligada a que el/la discente construya nuevos conocimientos, acepte y/o forme distintas actitudes hacia el acercamiento al trabajo de campo arqueológico y que, consecuentemente; desarrolle nuevas habilidades y capacidades que podrán ser de utilidad cuando realice investigaciones futuras o en el momento en que se integre al mercado laboral.

Aquí tratamos de romper (un poco) con los papeles tradicionales tanto del docente como de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera, lo propuesto no surge como consecuencia de la intuición o como un ejercicio imitativo de situaciones previas experimentadas por el profesor cuando estaba en su etapa estudiantil. Al contrario, la estrategia que se defiende acá se fundamenta y es coherente con un acto reflexivo y vinculado a nociones de naturaleza ontológica-epistemológica afines a la posición teórica de la Arqueología del Paisaje.

Consecuente con lo anterior, se programó una serie de actividades que redundan en la forma de entender y acercarse a la realidad a partir de dicha teoría; lo cual incluyó procesos (previos) de investigación e indagación de posibilidades analíticas por parte del docente. En suma, la estrategia está cimentada con fines pensados en aumentar el conocimiento de los/as estudiantes y para que ellos/as mismos/as formen parte de la construcción de su propio conocimiento.

El conocimiento técnico especializado (arqueológico) es el que posibilitó la elaboración y sustentación (coherente y pertinente) de la estrategia que más adelante se especificará. Esto en concordancia al postulado que la “didáctica universitaria se establece como un ámbito significativo de abordar desde lo conceptual hasta lo metodológico” (Francis, 2012, P. 77).

De tal manera, la acción didáctica no surge en un vacío ni tiene que ser vana en su aplicación. El presente planteamiento, de acuerdo a Florez (2000), buscaría la formación o “entrenamiento” de habilidades/capacidades de pensamiento vinculadas y/o aplicadas a contenidos específicos y contextos particulares.

Con ello se logra la construcción-asimilación de conceptos aparejado a la interpretación de datos por medio de los mismos; para llegar al entendimiento de nuevos fenómenos. En otras palabras, cada uno de los/as dicentes aprende en acción frente a una situación específica (Andrés, Pesa & Meneses, 2008); en este caso, el análisis de un paisaje.

El “*acercamiento activo al análisis paisajístico-arqueológico por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios*” se constituye, por tanto, en una herramienta con principios pedagógicos basados en el constructivismo; incluyendo aspectos fundamentales de este enfoque como propiciar la iniciativa y la toma de decisiones por parte de los/as mismos/as estudiantes, utilización combinada de fuentes primarias, datos crudos y la experiencia del análisis en la resolución de “problemas reales”; además de propiciar procesos cognoscitivos. En ese sentido se analiza, se sintetiza, se de-construye y se interpretan los paisajes (con base en la evidencia); a la vez, se fortalece el diálogo docente-estudiantes y estudiante-estudiante en la búsqueda de respuestas y la re-evaluación de las mismas (Grennon & Brooks, 1993, p.103-107).

Se decide optar por el método del caso al ser esta una técnica de aprendizaje activa, a la vez que centrada en la exploración e indagación propia ante un problema específico a resolver. A este respecto, por medio del análisis paisajístico de un espacio concreto el/la alumno/a es capaz de acercarse al estudio de la realidad, conocerla, comprenderla y analizar un contexto particular con sus múltiples variables y utilizando los distintos sentidos.

De acuerdo con Vargas (2009) a través de la puesta en práctica del método de casos se busca, por parte del estudiantado, la adopción de soluciones mediante la reflexión y el

consenso grupal; así como el aumentar la retención del conocimiento adquirido vía la discusión y aplicabilidad de los conceptos teóricos.

De la misma forma se busca reforzar el aprendizaje significativo, ya que el/la discente usa conocimientos previos para el examen del problema y la proposición de soluciones de una forma interactiva y dinámica; facilitando la generación de los conceptos usados, promoviéndose la creatividad y, por último, aumentando la motivación del alumnado por el tema de estudio. Esto al verse confrontado/a a posibles situaciones relativas al ejercicio de la profesión.

En otras palabras, lo planteado aquí tiene muchas similitudes con el modelo que Bodzin *et al.* (2007; citados por Francis, 2012, p.92) denominan “Es”. El cual contiene las fases *Engagement, Exploration, Explanation* y *Evaluation*², que involucran acciones tales como: la introducción de conceptos básicos, generando nuevo vocabulario y propiciando experiencias de descubrimiento diferentes; así como una “proyección conceptual” o la puesta en práctica de la teoría, de los conceptos recién asimilados y su aplicación en situaciones (casos) específicos.

Descripción de la estrategia didáctica

-“*Me parece acertado haciendo explicaciones teóricas, luego prácticas y posteriormente con mayor profundidad*” (estudiante anónimo).

-“*Me pareció realmente buena al contrastar la teoría con la práctica y me ayudó muchísimo a clarificar e interiorizar los conceptos así como a su mejor comprensión*” (estudiante anónimo).

La estrategia planteada, que intitulamos a manera de “*acercamiento activo al análisis paisajístico-arqueológico por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios*”, cuenta con un plan (guión didáctico) que involucra tres sesiones semanales³, vistas como fases que dan forma y contenido a la estrategia y buscan alcanzar las metas propuestas.

² En español, Implicación, Exploración, Explicación y Evaluación.

³ Para el curso AT-1114 cada clase tiene una duración de 2 horas y 50 minutos.

Durante el desarrollo de la primera lección (fase Inicial o Implicación en el modelo Es), el docente se encarga de comunicar aspectos básicos de la teoría del Paisaje aplicada a la Arqueología; así como los elementos metodológicos fundamentales para acercarse a su estudio en el campo. Esta fase de la estrategia dura, aproximadamente, dos horas.

Para el resto de esta primer sesión a los/as estudiantes se les asigna un caso de análisis (dentro del campus universitario de la sede Rodrigo Facio de la UCR⁴) para poner en práctica los diferentes tipos de acercamiento hacia el entendimiento de los paisajes antiguos (fase de Desarrollo o Exploración en el modelo Es); esto combinando tanto variables naturales como culturales.

Se parte del hecho que los/as estudiantes conocen el campus. De tal forma, se les brinda a ellos/as indicaciones de donde deben dirigirse a realizar su estudio de caso. El autor de estas líneas ha optado por irse primero con el grupo al que le correspondió la localidad (fuera del aula de clase) más cercana⁵. En ese sentido el docente, de manera concreta y expedita, hace ciertos recordatorios claves para la ejecución del análisis paisajístico-arqueológico según la situación particular.

Luego de esto, el profesor se moviliza hacia los otros puntos (uno a la vez) dentro del campus universitario donde los/as discentes están realizando sus ejercicios de análisis y procede de igual forma que en el caso anterior. Dicha “rotación” permite tener un control de si se están llevando a cabo las prácticas en los espacios indicados; así como promover la interacción y el dinamismo en el ejercicio.

Se aclara que los trabajos dentro del campus son realizados en grupos. Por la naturaleza del ejercicio es recomendable que los equipos no superen las 4-5 personas, esto potencia el diálogo interno entre los integrantes para la resolución del problema.

La segunda lección de la estrategia también está compuesta por dos etapas. Una primera donde los/as discentes realizan una exposición con los principales resultados obtenidos (etapa 1 de la fase de Cierre, ello involucra la Explicación en el modelo Es). Las

⁴ La estrategia propuesta es aplicable a otros campus universitarios alrededor del mundo, de hecho es uno de sus objetivos. La condición necesaria para realizar esto sería el análisis previo, de los espacios propicios para poner en acción la estrategia, en las instalaciones físicas de las distintas universidades. De modo tal que las propias características de otros recintos universitarios podrían generar otro tipo de experiencias y/o ejercicios.

⁵ Esto más que todo por una cuestión de tiempo efectivo y orden. Veamos: mientras se está con este primer grupo, los demás están trasladándose a sus respectivas localidades de análisis. Es así que se opta por ir visitando cada equipo según la distancia recorrida (el grupo que le correspondió el punto en el campus más lejano al edificio donde se reciben lecciones, será el último en visitarse). Para ello también se considera el tiempo que los/as muchachos/os toman en “acomodarse” cuando llegan a su espacio por analizar.

presentaciones, también de orden grupal, permiten que los/as estudiantes introduzcan su caso de estudio, las particularidades de este; así como la forma en la cual fue analizado y sus interpretaciones del mismo.

Para esta actividad los distintos grupos disponen del tiempo que crean necesario. Aquí no hay límite de tiempo para la exposición; más bien ésta se extenderá (o no) dependiendo de la profundidad con que se haya abordado el caso específico.

Finalizadas las presentaciones, la segunda parte de la clase se circunscribe a la discusión y reflexión de varios textos relacionados al tema y asignados -previamente- por el profesor (etapa 2 de la fase de Cierre, involucra tanto la Explicación y Evaluación en el modelo Es).

La última sesión que compone la estrategia tiene como objetivo “afinar” la comprensión de los contenidos referidos a la Arqueología del Paisaje (etapa 3 de la fase de Cierre o Evaluación en el modelo Es). Para ello, se organiza con antelación la visita de un/a especialista. Dicho invitado puede ser un/a colega que haya hecho algún trabajo con un enfoque similar a la Arqueología del Paisaje y desee compartir esa información con el grupo⁶.

De tal manera, los/as estudiantes tienen la posibilidad de escuchar y conocer -de forma directa a través del investigador/a a cargo- un caso de estudio específico en la arqueología costarricense que ha aplicado las nociones aprendidas (y, a la vez, puestas en práctica) por ellos/as mismos/as. Al terminar la presentación del especialista se inicia un intercambio de opiniones sobre lo expuesto; ello permite reforzar los conceptos y evacuar dudas.

El papel del docente en el acercamiento activo al “análisis paisajístico-arqueológico por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios”

De acuerdo a lo descrito, en efecto, en esta estrategia didáctica el docente se constituye en un facilitador. En ese sentido, a los/as estudiantes se les brinda los conceptos y aspectos básicos para dominar la temática y se les enfrenta a casos específicos para que puedan poner en práctica lo visto en clase y, así, promover la construcción propia del conocimiento; a saber: formas de acercarse a la realidad, toma de decisiones en el campo, comunicación en equipos

⁶ Otra opción puede ser la de un/a estudiante avanzado/a, que esté realizando su tesis de graduación a partir de esta postura teórica.

de trabajo, complementación de habilidades y/o capacidades distintas, priorización de elementos a considerar y elaboración de conclusiones, entre otros aspectos.

El papel del estudiante dentro de la estrategia propuesta

Realmente el diseño y ejecución de la estrategia necesita que los/as discentes sean sujetos activos y que construyan por sí mismos su conocimiento; sobretodo considerando que el profesor sólo estará con ellos/as “en el campo” unos cuantos minutos.

La mayoría son estudiantes en su 2do año de carrera, los cuales ya han llevado varios cursos introductorios y manejan distintas temáticas. A mi parecer y relacionado con las características apuntadas, muchos de ellos/as están ávidos de aplicar los conocimientos que, a veces, quedan en “abstracto”. Esto con más razón en un curso “de teorías”, donde en ciertas ocasiones los/as estudiantes pierden el interés al no vincular los conceptos con la practicidad de los mismos.

Para lograr el cometido los/as alumnos/as deben poner en la realidad inmediata lo aprendido y valorar los alcances de los análisis realizados; en pocas palabras, “aprender haciendo” con miras a obtener un resultado de sus acciones analíticas.

Los contextos de ejecución de la estrategia didáctica

Los análisis paisajísticos-arqueológicos se ejecutaron en 4 localidades dentro del campus universitario de la sede Rodrigo Facio⁷ (San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica). Estos espacios se definieron por presentar características distintivas (incluso contrastantes) entre sí; esto para que el ejercicio no se tornara repetitivo ni instara a los/as estudiantes (de diferentes grupos) a “compaginar” resultados. De tal manera, cada caso se analizó por sus especificidades y con el fin de buscar tanto la innovación como la creatividad.

Si bien la infraestructura y acomodo de los inmuebles es particular para el campus universitario mencionado; consideramos y esperamos que -con ciertas variantes/ajustes- la propuesta aquí planteada pueda aplicarse a otros recintos de

⁷ Pueden ser más espacios. Se plantean acá solo 4 debido a la cantidad de estudiantes involucrados en el ejercicio que, en este caso, fueron 4 grupos con cinco integrantes cada uno.

educación superior donde se enseñe arqueología, no solo en la región centroamericana si no, también; en otras latitudes.

A *grosso modo* diríamos que los “paisajes” analizados fueron contrastantes entre sí y la selección de los mismos, de esa manera y por parte del docente, es adrede. Esto para que al momento de la socialización de los resultados los distintos equipos puedan aprender más allá de su experiencia inmediata de trabajo, de las particularidades de su caso de estudio.

Para ello se eligieron *a priori* lugares, por ejemplo, con un gran dominio de sus alrededores (e.g. azoteas de edificios) o, dicho de otro modo, con una amplia cuenca visual. Espacios como los anteriores le permiten al(los/as) analista(s) valorar aspectos de inter-visualización, centralización y jerarquía de asentamientos antiguos.

Otro tipo de lugares seleccionados son aquellos que no poseen una buena visibilización y, a la vez, visibilidad desde los mismos; aparejado al hecho de que se encuentran cerca (contiguos o rodeados) de elementos naturales densos que provocan las anteriores situaciones/características. El campus Rodrigo Facio cuenta con la facilidad de albergar muchos de estos espacios inter-Facultades (pequeños parches de bosque). Los mismos, potencian la discusión de aspectos como la poca alteración cultural (intencional) de algunos paisajes precolombinos, o la ritualización vía el difícil acceso a paisajes sagrados antiguos, entre otros.

Un tercer tipo de elementos valorados fue situar a los/as estudiantes en una situación donde analizaran caminos o veredas y, por tanto; aspectos trascendentales como el tránsito a lo interno de los sitios arqueológicos y las lógicas que median la movilización de las personas en la antigüedad (en diferentes escalas). Por ejemplo, el vínculo de los caminos con otros posibles espacios (e.g. estructuras arquitectónicas particulares) o comunicando dos o más puntos (a lo interno de un mismo sitio o de éste con otro).

Por último, otra de las características buscadas en este análisis paisajístico-arqueológico tiene que ver con considerar aspectos relativos al control del acceso a diferentes espacios, haciendo un parangón con posibles entradas de antiguos y complejos sitios residenciales. Para este caso nos fue de mucha utilidad uno de los ingresos al campus Rodrigo Facio⁸, el cual cuenta con infraestructura particular para estos efectos; a la vez, ello coadyuva

⁸ Entrada por la Facultad de Derecho.

a la discusión de elementos como la estética y la percepción visual planificada en el “urbanismo” precolombino.

A estas alturas, el/la lector/a podrá entrever que un aspecto crucial de la estrategia didáctica era que los equipos de trabajo (por su cuenta) construyeran un “paisaje antiguo hipotético”. Para esto los/as discentes contaban con la información inmediata a su realidad, el espacio a analizar -en sí mismo- en el cual estaban ubicados y sus propias características (culturales y naturales); así como el tener que idear una situación respecto a un grupo cultural precolombino relacionado a ese paisaje (uso de conocimientos arqueológicos previos adquiridos); ligando ambos aspectos y justificando la construcción de dichos paisajes.

Aplicación de la estrategia didáctica

Sintetizando lo antedicho, la presente propuesta integró 3 sesiones. En la primera, por un espacio de 1 ½ a 2 horas (máximo), el profesor le brinda a los/as estudiantes los conceptos y contenidos teóricos atinentes a la Arqueología del Paisaje; incluyendo el acercamiento metodológico vinculado con esta posición teórica. Nos referimos -en específico- a los análisis morfológicos, de terreno, de relieve, de visualización y de tránsito descritos por Criado (1999)⁹; así como a los aspectos referidos a una ontología fenomenológica¹⁰.

Con estos datos informados, se procede a la distribución de los trabajos en los grupos respectivos. Es necesario explicar que los equipos ya se habían establecido con antelación y esto permitió que fuera más ágil el traslado de los mismos a sus espacios de análisis respectivos (fuera del aula).

Parte de las rúbricas del curso AT-1114 incluye un trabajo final en grupos; los cuales son definidos al inicio del semestre. De tal manera, el docente solo hizo la aclaración que para esta dinámica la integración de los grupos (ya conformados) se respetaría.

El paso siguiente, por parte del/a profesor/a, es el acompañamiento con los grupos. Los/as estudiantes por sí mismos se dirigen a los espacios asignados por el docente y, este último, uno a uno va “visitando las áreas de trabajo”¹¹. En esta etapa se intercambian

⁹ La naturaleza de este escrito no nos permite ahondar en los mismos, ya que sobrepasaríamos el espacio dispuesto para el artículo.

¹⁰ Discusión introductoria de las propuestas de autores como Heidegger (1994) y Merleau-Ponty (1962), entre otros.

¹¹ Para esta tarea es adecuado contar con un/a asistente que rota con el profesor y le da acompañamiento a los grupos mientras el docente se encuentra con otros equipos.

opiniones con los discentes, se les aclara algunas dudas que se puedan presentar y se les sugiere ciertos aspectos a considerar debido a la naturaleza específica de los lugares que se encuentran estudiando. No obstante, el análisis paisajístico-arqueológico recae en ellos/as, no en el profesor.

En el cuadro 1 se notan los recursos para el desarrollo de estas tareas.

Cuadro 1

Tipos de recurso		Con fines a
Iniciales	Aula, pupitres pizarra, marcadores y borrador.	Permiten transmitir los contenidos conceptuales (teórico-metodológicos) fundamentales en el salón.
De ejecución	Cuadernos de apuntes, lápices, cámara fotográfica; así como los mismos sentidos de cada uno/a de los/as estudiantes (vista, olfato, oído, tacto)	Registrar la información y realizar el acercamiento/análisis paisajístico-arqueológico.

Se debe considerar la posibilidad de que el tiempo restante en la primera sesión (1 hora y 20 minutos aprox.) sea insuficiente para la recuperación de todos los datos necesarios para el análisis paisajístico-arqueológico. En este caso, de nuevo, cuando se dan las instrucciones en el aula se les aclara a los/as estudiantes que deben organizar su tiempo de la mejor forma y, si es necesario y ellos/as así lo desean; utilizar tiempo extra clase que cada grupo manejará a su haber para cumplir con el cometido.

Para la segunda sesión cada equipo debe preparar una presentación (de preferencia en *power point* con varias imágenes), posibilitando que los otros grupos tengan una mejor asimilación y comprensión, por medio del recurso visual, de los espacios y los análisis realizados. Dichas presentaciones incluirán los bosquejos hechos y las fotografías tomadas desde distintos puntos del paisaje donde trabajaron y facilitará las explicaciones dadas. En promedio, la duración de las mismas ronda los 20 minutos.

Después de cada exposición, se abre un espacio de intercambio de opiniones por parte de los otros/as estudiantes hacia los ponentes; así como la intervención del profesor con

ciertas observaciones atinentes a cada caso de estudio. Toda esta dinámica, en conjunto, se dilata cerca de 1 hora y 45 minutos.

Luego de la ronda de presentaciones y los comentarios, también se discuten varias lecturas que fueron asignadas como complemento a la posición teórica de la Arqueología del Paisaje. Ya para esta segunda sesión los/as estudiantes habrán revisado 5 o 6 textos afines a la temática (como mínimo); documentos con grados diversos de profundidad y aplicados en varios puntos del orbe. El espacio para esta discusión aprovecharía el resto del tiempo dispuesto para la clase (1 hora aprox.).

La tercera sesión que integra la estrategia didáctica trata sobre la visita de un/a especialista en el tema de la Arqueología del Paisaje. El profesor se encarga de concertar con esa persona la charla. Aquí la duración dependerá exclusivamente de lo que haya preparado el/la invitado/a (eso sí, no sobrepasará las 2 horas). Posterior a la exposición, se intercambian comentarios con los/as estudiantes y se terminaría la revisión de esta postura teórica.

Para el caso específico de esta experiencia, el autor de estas líneas les proporcionó a los/as estudiantes un pequeño instrumento para que valoraran -luego de las tres sesiones- las características propias del ejercicio; así como sus alcances (ver anexo 1). Los resultados de dicha aplicación fundamentan el siguiente apartado¹².

Valoración de los resultados del “acercamiento activo al análisis paisajístico-arqueológico por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios”

Bondades generales y proyecciones de uso

A nivel general, considero que la estrategia didáctica presentada aquí posee distintas posibilidades. La primera (y más clara) es “darle la batuta” a los/as discentes para que ellos/as mismos/as ejecuten los análisis por su cuenta. Esto me parece que es un gran aliciente para el estudiantado.

A la vez, uno de los objetivos de este ejercicio es enfrentar a los futuros profesionales a posibles situaciones de análisis directo en el campo de la arqueología, toma de decisiones y los pormenores que conlleva el trabajo en grupo (típico de la vida laboral).

¹² Así como las citas dispuestas son extraídas de las respuestas en los instrumentos aplicados (ver anexo 1).

Siempre es oportuno, y con más razón si se hace de una manera vivencial, hacerle ver a los/as estudiantes la aplicación de los conceptos teóricos. En estos ejercicios no se procede de forma abstracta, sino que se tiene la oportunidad de realizar una práctica “en campo” donde se reflexiona y contrasta lo visto en clase.

“... por medio de ese ejercicio fui más consciente de mis sesgos en el análisis de la información, y también me ayudó a comprender mejor los conceptos y me dio una idea más clara de su aplicabilidad”
(estudiante anónimo).

Considero que algunas de las habilidades generales potenciadas por medio de la estrategia didáctica en los/as estudiantes, fueron del calibre de un desarrollo de sus poderes imaginativos e intelectuales (el ver su campo de estudio desde una perspectiva más amplia); incrementar el pensamiento crítico, reflexivo y sensitivo (propio de las actividades propuestas y de un enfoque fenomenológico); así como el crear y compartir el conocimiento de una manera abierta a través de la iniciativa, curiosidad y la participación activa y constructiva.

Como se mencionó, creo en el potencial de aplicación de la estrategia en diferentes lugares del mundo. Lo anterior tomando como eje la búsqueda de espacios -dentro de los diferentes campus universitarios- que guarden ciertas relaciones de semejanza con posibles sitios arqueológicos (ya conocidos) propios de la realidad estudiada (e.g. país o región arqueológica inmediata). Para ello, es necesario que el/la docente conozca varias de las posibilidades a este respecto en su contexto. En otras palabras, tampoco es poner a los/as estudiantes a realizar un ejercicio donde ellos/as no puedan hacer la conexión con las ventajas del mismo en su futuro desarrollo como profesionales y en situaciones vinculantes.

Limitaciones (o consejos para obtener mejores resultados)

El tiempo para la ejecución de esta estrategia es vital, por tal motivo la organización de la misma es de suma importancia. No obstante, aún con una buena planificación, y debido a la naturaleza de los distintos análisis que deben desarrollarse como parte de la actividad; es probable que a algunos de los grupos no les alcance el espacio de la primera sesión para culminar la faena.

Lo anterior puede constituirse en una posible limitación en cuanto a obtener los objetivos esperados. Esto en el sentido de que termine el lapso de la clase y a los/as estudiantes aún les falte trabajo por hacer.

Como se aclaró arriba, cuando se dan las instrucciones de la estrategia se les insiste a los/as discentes en que aprovechen el tiempo y se organicen de la mejor forma. Me constó que a ciertos grupos les faltaron algunos aspectos por concluir en la primera sesión, no obstante; encontré a los mismos dentro del campus -otro día- finalizando el ejercicio¹³.

Al tener que estar el docente con los distintos equipos (no a la vez) en lugares relativamente alejados dentro del campus, toma su tiempo el desplazarse de donde está un equipo a donde se encuentra el otro; por eso es importante la co-responsabilidad del alumnado para la realización de la práctica mientras el profesor se encuentra con otro grupo.

Acá se insiste en la gran ayuda que puede brindar un/a asistente y que permita una rotación con el profesor; así cada grupo está solo por espacios de tiempo muy cortos. De hecho, esta táctica fue la que se utilizó en la aplicación de la estrategia y funcionó bastante bien¹⁴.

Hay otro aspecto crucial a considerar. El hecho de que esta estrategia funcione mejor con grupos pequeños (menos de 20 personas, 4 grupos), ya que al haber más estudiantes por equipo; ello puede incidir en que unas personas no tengan una participación activa en el ejercicio. Lo ideal, como lo fue en esta experiencia, es tener sub-grupos no mayores a 4-5 individuos.

Por último, un factor que podría afectar directamente la estrategia didáctica sería la lluvia. De tal forma, la planificación de la misma también considerará el momento del año propicio (de acuerdo a las características temporales de cada región y/o país) para ejecutar ésta. Lo anterior, considerando que los/as estudiantes realizan bosquejos, toman notas, capturan fotografías, etc. en exteriores.

Valoración de la estrategia didáctica desde la perspectiva del/a estudiante

¹³ El profesor no puede tener completa seguridad que todos/as los/as estudiantes van a ser tan responsables como en este caso; de ahí la importancia de motivarlos/as para que terminen la práctica (aunque sea con tiempo extra-clase).

¹⁴ Aclarando que dicho asistente era un estudiante avanzado en la carrera y con conocimientos en la temática de la Arqueología del Paisaje.

A continuación se comentará sobre los resultados directos de la encuesta realizada a los/as estudiantes (ver anexo 1) con respecto al “*acercamiento activo al análisis paisajístico-arqueológico por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios*”. Se presentarán porcentajes de acuerdo a las opiniones emitidas, intercalados por citas propias de algunos/as de los/as participantes de la estrategia.

Partiremos aclarando que el grupo del curso AT-1114 del ciclo II-2013 estuvo compuesto por un total de 12 estudiantes. El día que se aplicó la encuesta faltó un alumno. Por tanto, para el caso específico nuestra muestra consiste en 11 personas (91.67% del total).

Se empezará con un elemento fundamental y característico de la estrategia planteada: el impacto de la experiencia de salir del salón de clase a realizar un ejercicio. En ese sentido para el ítem ¿le agrada realizar prácticas fuera del aula?, las respuestas fueron altamente positivas con un 81.82% seleccionando la opción “muchísimo” y el restante 18.18% “mucho”.

“Evidentemente practicar fuera del aula un tema como éste resulta más provechoso y se entienden mejor las cosas puesto que es un tema que permite con mayor facilidad la práctica en la vida real...”
(estudiante anónimo).

Con relación a aspectos como si la actividad propició su participación activa, el trabajo en equipo y la adopción de soluciones mediante el consenso grupal; así como el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y sensitivo (ítems 8, 10, 12, 14), se presentaron respuestas afirmativas por encima -como mínimo- del 81.82% (rubros 4 y 5 del instrumento, ver anexo 1).

Al cuestionamiento sobre si ¿lo/a motivó el hecho de confrontarse con situaciones hipotéticas relativas al ejercicio de la profesión?, un 63.64% respondió que “muchísimo”. Y ante la pregunta ¿considera importante que este tipo de actividades se sigan realizando?, el 72.72% de las personas dijeron “muchísimo” y el 18.18% que “mucho”; para un total de 90.9% de los/as encuestados/as.

“Sí. El acercamiento a la parte práctica de la arqueología me permitió apreciar muchísimo más esta disciplina e incluso 'agarrarle el gusto'. Es muy motivante que nos den las herramientas y nos confíen una tarea difícil pero sin expectativas por una calificación, lo

cual le suma la posibilidad del error y permite que se disfrute”
(estudiante anónimo).

Valoración de la estrategia desde la perspectiva del docente

En aras de no ser reiterativo se ponderarán ciertos aspectos propios de la estrategia planteada, esto luego de su planeamiento, ejecución y valoración por parte de los/as estudiantes y mi persona.

En primer lugar, se considera que uno de los beneficios del “*acercamiento activo al análisis paisajístico-arqueológico por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios*” es el hecho de ser una evaluación diagnóstica. En ese sentido, los/as estudiantes se sintieron menos presionados/as que ante una calificación y, aunque el ejercicio no era sumativo a la nota final; los resultados obtenidos fueron satisfactorios y se corroboró la comprensión de la materia en la mayoría de ellos/as.

Otro aspecto positivo de la estrategia didáctica fue la aplicación inmediata de los conceptos teóricos a los casos de estudio hipotéticos. Esto le permitió a los/as discentes poner en práctica lo aprendido en clase de una manera más directa y clara, en contraste a solo discutirlo en el aula. Además de recrear una posible situación de análisis en el campo; actividad cotidiana en el quehacer arqueológico profesional.

En definitiva, un potencial característico de la estrategia planteada es su bajo costo. En realidad lo argumentado aquí apunta hacia sacarle provecho a las propias instalaciones de los campus universitarios donde se imparta la carrera de arqueología. La inversión está en el tiempo para planificar la actividad y en la selección de espacios idóneos a analizar.

No obstante, hay algunos obstáculos que superar. Uno de ellos -y que debe ser considerado por el/la docente que implemente la propuesta- es la puntualidad del estudiantado. Si bien esta no fue la situación experimentada, es importante valorar la posibilidad de que algunos/as discentes lleguen tarde a la primera lección y pierdan, por tanto, parte de la materia vista que será aplicada en el ejercicio práctico. Lo anterior puede provocar desfases y atrasos (a la hora de hacer el análisis) en los sub-grupos donde se incorporen las personas impuntuales.

Otro elemento a tomar en cuenta en los análisis paisajísticos-arqueológicos es reforzar el uso de todos los sentidos (synaestética *sensu* Dann, 1998). Aunque esto fue discutido en la primera sesión, los resultados de las actividades siguieron privilegiando (mayoritariamente) sólo el sentido de la vista. Esto a pesar de que el docente les insistió en valerse de otros sentidos para que su experiencia de acercamiento fuese más completa.

Ahora se remitirá a 3 ítems particulares de la encuesta aplicada, ya que sus respuestas fueron acordes con los fines de la estrategia y la valoración que de ella se puede hacer. Así, ante el cuestionamiento ¿cree que es importante que ustedes mismos hayan realizado los análisis?, el 90.91% manifestó que “muchísimo”. A la vez, con relación a si ¿el ejercicio le ayudó a conocer y reflexionar sobre las múltiples variables implicadas en el análisis de un sitio/región arqueológica?, las respuestas fueron: 45.45% “mucho” y 54.55% que “muchísimo”.

De la misma forma, vinculado a si el ejercicio les había permitido tener una vivencia cercana a una posible experiencia profesional (ítem 15); un 54.55% y un 36.36% respondió que “mucho” y “muchísimo” respectivamente¹⁵. Lo cual apunta a que la dinámica cumplió con su cometido. Esto reflejado en opiniones como:

“[me sentí] Muy motivada, capaz, interesada por saber más para aplicar. Fue mi dinámica favorita y me gustaría que más cursos aplicaran esta modalidad de aprendizaje” (estudiante anónima).

Reflexiones finales

A todos (100%) los/as estudiantes le gustaría hacer con más frecuencia actividades como la estrategia didáctica aquí planteada y ejecutada (ítem 19). Las razones de ello versan en el vínculo y la aplicabilidad de los conceptos teóricos en la realidad, así como una mayor interiorización de los contenidos vistos y la generación de pensamientos crítico-reflexivos. En suma, la estrategia sugiere nuevas formas de aprender y la práctica se vio como algo positivo, enriquecedor y, en algunos casos, hasta entretenido.

“... me pareció muy entretenida y me gustó bastante que pudiéramos aplicar un caso hipotético. Fue bastante entretenido” (estudiante anónimo)

¹⁵ En total, el 90.91% de los/as encuestados/as.

De acuerdo a la experiencia vivida por medio de la estrategia didáctica no cabe duda que el salir del aula cambia la rutina y es estimulante para los/as discentes. Algo tan simple como eso los/as sorprende y esto, a nivel general; causa un mayor interés y entusiasmo en/por el ejercicio a desarrollar.

La actividad en cuestión provoca un acto reflexivo acerca de las particularidades de los casos de estudio analizados e impide poder repetir información de los otros sub-grupos. O sea, la estrategia alimenta un acercamiento hacia la construcción del conocimiento vía “aprender haciendo”.

Por último, es muy interesante como los/as estudiantes necesitaron de los fundamentos conceptuales para aplicarlos en los análisis paisajísticos-arqueológicos, los mismos debían estar basados -necesariamente- en los aspectos teóricos vistos en clase. Sin embargo y ante la pregunta ¿a través de la actividad hubo un enlace entre la teoría y la práctica?, solo un 36.36% respondió que “mucho” o “muchísimo” respectivamente; para un total de 72.72%.

Pareciera que a los/as discentes se les olvida -a veces- que toda actividad profesional se fundamenta en cuestiones teóricas y, al hacer un ejercicio práctico, se les complica “hacer un puente explícito” entre la teoría y la práctica; aunque realmente sí lo estén haciendo.

Existe un “fantasma” generalizado, entre algunos estudiantes de antropología, de que los cursos teóricos son solo abstractos y de poca utilidad para su desarrollo profesional, no obstante; la estrategia un *“acercamiento activo al análisis paisajístico-arqueológico por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios”* es un buen ejemplo que contraría esto.

Para cerrar, otros tipos de contenidos técnicos/analíticos/prácticos, propios del saber y la formación arqueológica, pueden ser adaptados a los campus; a la manera (general) de la estrategia planteada y haciendo las adecuaciones necesarias. Ello sin requerir salir de las universidades y con la salvedad del ahorro económico en transportes y/o en la logística involucrada con cada gira (e.g. hospedajes, alimentación, etc.).

A saber, y para el caso específico de la sede central de la Universidad de Costa Rica, es posible realizar en el campus prácticas de elaboración de perfiles estratigráficos (en las quebradas internas), montaje de excavaciones y uso de instrumentos (en distintas áreas verdes), levantamientos planimétricos (usando los mismos edificios o ciertos espacios idóneos para ello); entre otras actividades. Todo lo anterior se puede hacer buscando el

aprovechamiento máximo de las capacidades instaladas en cada recinto, sede regional y/o el campus central de diferentes instituciones de educación superior donde se enseñe arqueología y sin ningún costo adicional.

Literatura citada

- Andrés, M., Pesa, M. & Meneses, J. (2008). Efectividad de un laboratorio guiado por el modelo de aprendizaje MATLaF para el desarrollo conceptual asociado a tareas experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 26(3): 343–358.
- Bodzin, A., Waller, P., Edwards, L. & Karlene, D. (2007). Investigating the use of inquiry & web based activities with inclusive biology learners. *The American Biology Teacher*, 67(5), 273-279.
- Criado, F. (1999). *Del terreno al espacio: planteamientos y perspectivas para la arqueología del paisaje*. Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Dann, K. (1998). *Bright colors falsely seen*. New Haven: Yale University Press.
- Florez, O. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw-Hill.
- Francis, S. (2012). La estrategia didáctica vista desde el constructivismo en la docencia universitaria. En M. Gutiérrez & Piedra, L. A. (Eds.), *Docencia constructivista en la Universidad. Una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica* (pp. 75-105). San José: Sección de Impresión SIEDIN.
- Grennon, J. & Brooks, M. (1993). *In search of understanding. The case of constructivist classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Londres: Routledge.
- Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del derecho: Experiencia piloto de un piloto novel. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4): 193-206.

Anexo 1

Valoración estudiantil acerca de la estrategia didáctica implementada.

Curso AT-1114 Teorías Antropológicas II, Módulo Arqueología. Profesor: Jeffrey Peytrequín Gómez. Ciclo II-2013.

Estimado/a estudiante:

Este instrumento tiene el objetivo de conocer sus impresiones con respecto al planteamiento, ejecución y los resultados obtenidos a partir de la actividad “*acercamiento activo al análisis paisajístico-arqueológico por medio de estudios de caso aplicados en los campus universitarios*”. Este cuestionario es completamente anónimo, se le solicita ser lo más sincero/a posible.

En el siguiente cuadro sírvase marcar con una “X” la respuesta que considera más adecuada con base en estos rubros.

1: Muy poco 2: Poco 3: Regular 4: Mucho 5: Muchísimo

Pregunta	1	2	3	4	5	N/R
1. ¿Considera que las instrucciones de la actividad fueron claras?						
2. ¿Piensa que la materia vista en la primera clase fue suficiente para la aplicación del ejercicio?						
3. ¿Le agrada realizar prácticas fuera del aula?						
4. ¿Lo/a motivó el hecho de confrontarse con situaciones hipotéticas relativas al ejercicio de la profesión?						
5. ¿Cree que es importante que ustedes mismos hayan realizado los análisis?						
6. ¿Considera que la ejecución de este ejercicio le permitió incentivar habilidades para plantear soluciones de análisis en el trabajo de campo?						
7. ¿A través de la actividad hubo un enlace entre la teoría y la práctica?						
8. ¿La dinámica promovió su participación de manera activa?						
9. ¿El ejercicio le ayudó a conocer y reflexionar sobre las múltiples variables implicadas en el análisis de un sitio/región arqueológica?						
10. ¿Considera que este tipo de actividades potencia el trabajo en equipo?						
11. ¿Piensa que el trabajo en equipo desarrollado promovió en usted mayor tolerancia y apertura hacia las opiniones de los/as demás?						
12. ¿Los resultados se obtuvieron a través de la adopción de soluciones mediante la reflexión y el consenso grupal?						
13. ¿Enfrentarse a casos reales le permitió poner en ejercicio, de forma concreta, los contenidos vistos en clase?						
14. ¿Considera que la dinámica desarrolló en usted habilidades de pensamiento reflexivo y sensitivo?						
15. ¿El haber tenido que realizar un análisis directo hacia un contexto particular le permitió tener una vivencia más cercana a una posible experiencia profesional?						
16. ¿Le ayudó a clarificar el tema la exposición del especialista?						
17. ¿Considera importante que este tipo de actividades se sigan realizando?						

18. ¿Cómo calificaría usted, en general, la estrategia aplicada para la enseñanza del tema de Arqueología del Paisaje?

19. ¿Le gustaría hacer con más frecuencia actividades de este tipo? Si su respuesta es positiva, favor explicar las razones de ello.

20. En suma, ¿Cómo se sintió durante la práctica?
