

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE FUERA DEL AULA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

Outdoor Teaching and Learning at the Preservice Social Sciences Teacher Training

Begoña BARRERA LÓPEZ y Diego LUNA DELGADO
bbl@us.es
diehundel@gmail.com

Recibido: 27/07/2020; Aceptado: 29/11/2020; Publicado: 27/12/2020
Ref. Bibl. BEGOÑA BARRERA LÓPEZ y DIEGO LUNA DELGADO. Enseñanza y aprendizaje fuera del aula en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Enseñanza & Teaching*, 38, 2-2020, 7-23.

RESUMEN: La didáctica de las Ciencias Sociales constituye un área de conocimiento especialmente atractiva para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje fuera del aula (EAFA). Tras una revisión de la literatura que justifica el potencial pedagógico de esta estrategia, se analizan los resultados obtenidos en una actividad de simulación sobre el terreno, diseñada para su fomento entre los futuros docentes. Esta fue experimentada en el marco de una de las materias del módulo específico de Ciencias Sociales en el Máster de formación del profesorado de la Universidad de Sevilla, impartido en este caso en la Escuela Universitaria de Osuna durante el curso 2019-2020. El análisis etnográfico y discursivo de las percepciones de los futuros docentes, extraídas estas a partir de un cuestionario mixto y de las observaciones registradas en un diario del investigador, evidencia el fuerte contraste entre una valoración muy positiva de la EAFA y el peso de una cultura escolar que impide a los participantes anticiparse a las dificultades más elementales que plantea este tipo de actividades. Se concluye con la confirmación del éxito de la experiencia, así como con una reivindicación de la eficacia y la eficiencia didácticas como objetivos prioritarios de cualquier estrategia didáctica.

Palabras clave: formación inicial del profesorado; didáctica de las Ciencias Sociales; enseñanza al aire libre; aprendizaje experiencial.

SUMMARY: Didactics of Social Sciences represent a particularly compelling knowledge field for the outdoor teaching and learning (EAFA). Following a literature review where the pedagogical potential of this strategy is argued, the outcome results from a field-based simulation activity, specifically designed for promoting the EAFA among preservice teachers, are discussed. This activity took place in the frame of a Social Sciences course module of the Master in Teacher Training of the University of Sevilla, at the University School of Osuna, during 2019-2020 academic year. Ethnographic and discursive analysis of the preservice teacher's perceptions, drawn from a mixed survey and the observations recorded in the researcher's diary, reveal a sharp contrast between the most positive vision of the EAFA and the clout of a school culture that inhibited the participants from forestall most elemental difficulties arisen throughout the activity. This paper concludes by attesting the success of the experience, as well as vindicating the didactical efficiency and effectiveness as priority purposes in any didactical strategy.

Key words: preservice teacher education; didactics of Social Sciences; outdoor education; experiential learning.

1. INTRODUCCIÓN

Como otros tantos fenómenos pedagógicos, la enseñanza y el aprendizaje fuera del aula constituyen un campo de investigación tan fértil como disperso. Hace ya bastante tiempo, Donaldson y Donaldson propusieron una reflexión que puede resultar útil como primera aproximación al tema: «La educación al aire libre es *en, sobre y para* los lugares al aire libre» (1958, p. 17). Esta amplia noción sería completada y matizada posteriormente por autores como Priest, quien, asumiendo su condición de «proceso experiencial de aprender haciendo, que tiene lugar principalmente mediante la exposición al aire libre», advertía que «en la educación al aire libre, el énfasis del aprendizaje se pone en las relaciones, relaciones que conciernen a las personas y los recursos naturales» (1986, p. 13). El elemento de relacionalidad social se establecía así como uno de los ingredientes fundamentales de experiencias como la que aquí ocupa, si bien en privilegiada conexión con el entorno natural, más que humano. Un hecho que supondría indudablemente la limitación o distorsión de la capacidad emancipatoria de la instrucción más allá de los muros de la escuela.

En efecto, la mayoría de nociones tangenciales a la enseñanza y el aprendizaje fuera del aula han sido históricamente vinculadas, por parte de los propios expertos educativos, al marco de la investigación en didáctica de las Ciencias Naturales (Fägerstam, 2012). Una tendencia frente a la cual Ward (1978) animaba a los profesores a pensar las ciudades como un espacio donde, además de cuestiones

ambientales, es posible trabajar con los alumnos temas relativos a la implicación ciudadana en la planificación y vida urbana. Como apuntase Boss, «la educación al aire libre incluye algo más que el estudio de la naturaleza [...]. Abarca el uso del entorno exterior –ya sea natural o artificial– para promover el aprendizaje desde la experiencia y el enriquecimiento de casi cualquier materia del currículo» (1999, s. p.). En sintonía con las excusas que, según el estudio de Molina y Muñoz (2016), suelen esgrimir los docentes de Ciencias Sociales, Rickinson *et al.* identificaban los cinco temores de los profesores de Ciencias Naturales a la hora de poner en práctica la educación al aire libre (2004, p. 6):

- (1) Miedo y preocupación sobre la salud y la seguridad de los jóvenes.
- (2) La confianza y la experiencia del profesor en la enseñanza y el aprendizaje al aire libre.
- (3) Las exigencias del currículo escolar.
- (4) Escasez de tiempo, recursos y apoyo.
- (5) Cambios más amplios dentro y fuera del sector educativo.

En su capacidad de trasladar el acto educativo a los emplazamientos extraescolares o informales (Elwood, 2007; Hager, 2012), los planteamientos didácticos desplegados fuera del aula han sido interpretados como un «aprendizaje situado» (Brouard, 2015), aquel que aprovecha las potencialidades de cualquier entorno para provocar una experiencia educativa profunda de elementos socialmente compartidos. Por ello precisamente debe ser apoyado desde las instituciones públicas (Higgins, 2002). Al basarse en la práctica directa de los contextos y objetos reales, más que en la teoría, y al enfatizar el valor colectivo de la acción social por encima de los procesos individuales, el aprendizaje situado se ha manifestado, de hecho, como un factor clave en ámbitos como la educación patrimonial. Este último constituye sin duda un campo de especialización de los autores españoles (Cuenca y Estepa, 2013; Fontal e Ibáñez, 2015, 2017), entre otros motivos, por el potencial que ostenta para el desarrollo de un pensamiento crítico (Duarte-Piña y Ávila, 2012; Estepa y Martín, 2020).

Consonantes con los postulados del célebre «aprendizaje experiencial» (Kolb, 2004), la experiencialidad didáctica de los «campos de atención» (Hutson, 2011) o «salidas al campo» (Greene, Bowel y Kisida, 2014) propicia en efecto la construcción de una narrativa propia de lo que acontece entre el individuo y el espacio, incrementando la empatía y la tolerancia entre el alumnado. Para Rogoff (1995), esta suerte de «apropiación participativa» del espacio ocurre mientras este se recorre, se percibe sensorialmente, se describe y se discute o reflexiona, en definitiva, mientras se incorpora a las subjetividades de quienes participan de él, convirtiéndolo en un lugar emocionalmente significativo (Santacana y Martínez, 2018).

En lo que respecta al aterrizaje en la práctica de todos estos planteamientos teóricos, la mayoría de investigaciones se han centrado en analizar las experiencias de los alumnos, especialmente aquellos de Educación Primaria y Secundaria, y del profesorado en activo (Estepa, Ávila y Ferreras-Listán, 2013; Molina y Muñoz,

2016; Molina y Ortuño, 2017; Monteagudo y Oliveros, 2016; Suárez y Gutiérrez, 2014). Los estudios sobre las actitudes y percepciones de los futuros docentes son minoritarios (Chaparro y Felices, 2019; Domínguez y López, 2014; Duarte-Piña y Ávila, 2015; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017), a pesar de ser estos los principales garantes del rumbo que adopta la didáctica en los contextos escolares.

Una de las investigaciones más sugerentes sobre la formación del profesorado –en relación a las Ciencias Naturales– es la firmada por Blatt y Patrick (2014), quienes indagaban en los preconceptos de los futuros docentes acerca de la educación fuera del aula, así como en la influencia que su propia trayectoria como alumnos había tenido en las conformaciones de los mismos. Junto a este trabajo, el otro gran punto de referencia del que esta investigación quiere tomar el relevo es el espacio de exploración abierto por Yildirim y Yazici (2017), quienes se centran en la formación para la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia. Su estudio defendía precisamente que, si bien los currículos de estas materias enfatizan la importancia de la educación al aire libre, estando además esta contemplada en la formación docente, es necesario profundizar en las percepciones de los sujetos implicados, ante la eventualidad de que el futuro docente no sea «adecuado para el desarrollo de la conciencia, el conocimiento y la competencia en relación a la enseñanza de la Historia al aire libre, tan importante para su desarrollo profesional» (Yildirim y Yazici, 2017, p. 159).

2. MARCO TEÓRICO

En lo relativo a la formación docente, este trabajo reconoce la importancia de explorar las creencias de los futuros profesores como requisito indispensable para orientar su formación. A este respecto, se parte de las conclusiones de Richardson (2003) sobre la dificultad de transformar estas creencias en el breve tiempo que cubre la formación y de su defensa de que es imperativo superar tal contingencia mediante estrategias que se hayan demostrado exitosas; entre ellas, las que promueven este cambio por medio de una experiencia práctica («de campo») sobre la que después se reflexiona en las sesiones teóricas. Así, se trataría de combinar la investigación sobre las creencias de los futuros docentes con las dosis justas y efectivas de «reflexión práctica».

A este respecto, la *enseñanza y el aprendizaje fuera del aula* (EAFA) son concebidos aquí como un método o estrategia metodológica a cargo del docente cuya meta es la eficacia y la eficiencia didácticas mediante la recontextualización de los procesos educativos en un entorno distinto al de sus instalaciones habituales. Con independencia del ciclo educativo de que se trate, tales eficacia y eficiencia son asumidas como la capacidad de disponer de las técnicas y recursos necesarios para lograr una progresión del aprendizaje enfocada hacia la consecución de los objetivos didácticos. Para ello, la activación, la motivación y la participación en los espacios educativos alternativos se convierten en ingredientes imprescindibles.

Desde una perspectiva amplia, actualizada y complejizadora, la EAFA se inscribe, por tanto, en un intersticio abierto entre tres vectores de distinta naturaleza: 1) un enfoque pedagógico marcado por el encuentro de diferentes teorías educativas; 2) unas técnicas, rutinas o dinámicas que, formando secuencias didácticas, permiten acercar a la práctica los principios teóricos del primer vector; y 3) un conjunto de recursos (patrimoniales, urbanísticos, artísticos, naturales, etc.) que permiten a su vez materializar ese acercamiento en un ámbito distinto al del aula (ver Figura 1). Por último, cabe subrayar que este concepto de EAFA comporta una serie de implicaciones específicas en el área de las Ciencias Sociales. La comprensión y el aprendizaje significativo de los comportamientos humanos, a través de los marcos espaciales y temporales, precisan de una reconceptualización subjetiva de explicaciones (históricas, artísticas, geográficas, etc.) que pueden y deben ser revividas más allá de las aulas.

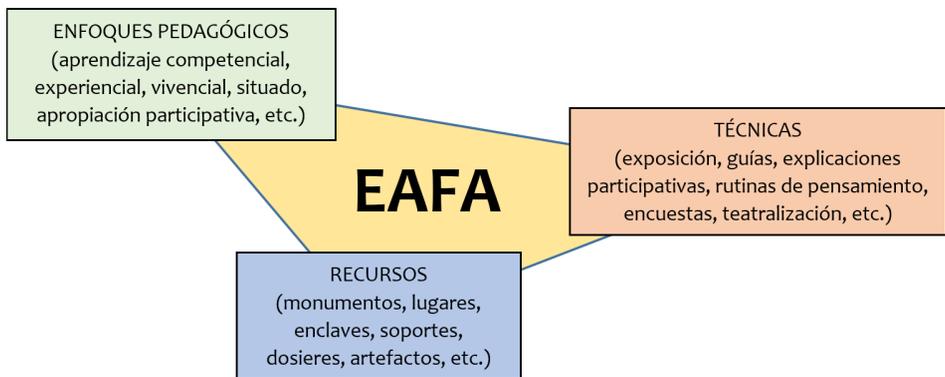


Figura 1. Ubicación conceptual de la EAFA (elaboración propia).

3. METODOLOGÍA

El objetivo central de este trabajo es el de valorar las percepciones de los futuros docentes de Ciencias Sociales en relación a la EAFA. Para ello se asumieron las siguientes preguntas de investigación: a) ¿cuáles son los pensamientos y actitudes de los futuros docentes en relación a este planteamiento didáctico?; b) ¿qué dificultades se observan en el desarrollo de una experiencia de simulación enfocada específicamente hacia su fomento?; y c) ¿cómo valoran los futuros docentes dicha experiencia de cara a su posible labor profesional? Frente a estos propósitos, las ideas de partida recogían la posibilidad de que, por influencia de la cultura escolar predominante, la EAFA fuese concebida por los profesores en formación como un recurso dependiente de la clase magistral, accesorio y con carácter de mera y excepcional ruptura de la monotonía escolar. De ello se derivarían además múltiples aspectos conflictivos con el propio concepto de EAFA asumido en esta

investigación, entre otros, la adopción de un rol protagonista por parte del futuro docente, relegando a una posición pasiva al hipotético alumnado.

El contexto de la investigación ha sido la asignatura de «Aprendizaje y enseñanza de las materias de Ciencias Sociales: Geografía, Historia e Historia del Arte», parte del módulo específico de esta área de conocimiento en el Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, de la Universidad de Sevilla, impartido en la sede de la Escuela Universitaria de Osuna durante el curso 2019-2020. La muestra estuvo conformada por 13 alumnos voluntarios, del total de 19 en la modalidad presencial durante este curso, procedentes en su mayoría del Grado en Historia. Todos ellos concebían este máster profesionalizante como la vía obligatoria para acceder a la enseñanza, que entendían a su vez como la salida profesional más estable dentro de las opciones laborales disponibles.

En estas tesis se planteó una actividad por parejas consistente en el diseño y la simulación de una propuesta de EAFA sobre el terreno, lo cual tuvo lugar en diferentes localizaciones de la ciudad de Sevilla, entre los días 9 y 10 de marzo de 2020, y en horario de 16:00 h a 22:00 h. Los objetivos didácticos eran: 1) normalizar e incentivar el empleo de la EAFA por parte de los futuros docentes; y 2) reflexionar colectivamente tras su realización sobre las carencias y dificultades encontradas, con el fin de preverlas en una situación real con alumnos adolescentes.

Las tres fuentes empleadas en la investigación han sido: las reflexiones sobre la asignatura recogidas en los dossiers personales de cada alumno, en los que se hace referencia explícita a la actividad que aquí se analiza; las observaciones volcadas en un diario del investigador elaborado por uno de los autores del presente informe, docente de la asignatura marco de la experimentación; y, finalmente, las opiniones del alumnado expresadas en las respuestas a un cuestionario mixto (ver Anexo).

El diseño de este último, inspirado en la «encuesta cualitativa» (Jansen, 2010), atendió a tres factores: la búsqueda de la diversidad en las percepciones, motivaciones o razonamientos en un número reducido de sujetos; las observaciones para su validación llevadas a cabo por un jurado de expertos; y una serie de dimensiones interrelacionadas inspiradas en el marco teórico y en los planteamientos metodológicos de otras investigaciones (Escribano, 2019; Estebaranz, 1991; Molina, Felices y Chaparro, 2016; Monroy y González-Geraldo, 2017; Santiago del Pino, Goenechea y Romero, 2019).

Cada dimensión daría lugar a varias preguntas o ítems, que adoptaron diferentes tipologías tanto cuantitativas como cualitativas en función de la respuesta que se pretendía obtener: escala Likert, booleanas, opción múltiple, semiabiertas o abiertas. El formato definitivo del cuestionario fue el online, mediante la aplicación GoogleForms, garantizando el anonimato de los sujetos y la comodidad de responder en cualquier momento. La codificación de las unidades de información, extraídas tanto del cuestionario como de las otras dos fuentes mencionadas hace un momento, ha seguido los criterios que se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 1
 Sistema de codificación de las unidades de información

Fuente	Ejemplo de código	Descripción
Dosieres del alumnado	RF1-1	Primera información [1] de la reflexión del alumno 1 [RF1]
Diario del investigador	DI-1	Primera información [1] del diario del investigador [DI]
Cuestionario	C1.1-R1	Respuesta del alumno 1 [R1], correspondiente a la pregunta 1 del bloque 1 del cuestionario [C1.1]

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de esta experiencia serían interpretados desde una perspectiva crítico-discursiva. En este sentido, la técnica de análisis de contenido empleada, acorde a su vez con la teoría del proceder emergente (Strauss y Corbin, 2002), ha adoptado un carácter tanto descriptivo-estadístico como teórico, centrándose en el significado, la intencionalidad y los valores implícitos en las informaciones recabadas. Para ello, se ha trabajado de acuerdo a criterios de operatividad, pertinencia y exhaustividad (Giroux y Tremblay, 2004, pp. 200-202), hasta llegar a la saturación teórica.

4. RESULTADOS

4.1. *Experiencias previas*

Según los resultados del cuestionario, la enseñanza y el aprendizaje fuera del aula (EAFA) no fueron un recurso habitual durante la etapa escolar de los futuros docentes, ni siquiera en el ámbito de las Ciencias Sociales. Una carencia que parece dominar el imaginario compartido, pues abundan las dificultades a la hora de describir en qué consistieron las escasas experiencias disfrutadas: «En la materia de Ciencias Sociales, solo recuerdo una excursión, a Medina Azahara, que tampoco fue muy memorable» [C2.1-R8]. El 77 % de los encuestados solía participar en este tipo de actividades entre una y tres veces a lo largo de todo un curso, mientras que un 15,4 % no llegaba a hacerlo ni una sola vez. Estos datos son consistentes tanto con lo respondido a la pregunta 2.5, según la cual los profesores de Ciencias Sociales del 84,6 % de los participantes daban «poca» importancia a la EAFA, como con los reflejados en la pregunta 2.6, donde hasta cinco del total de trece otorgaron la mínima puntuación al lugar que sus antiguos profesores dedicaban a esta estrategia respecto a otras como la teatralización o la clase magistral (caso, este último, en que la citada puntuación se cuadruplica).

Al evocar el tema, algunos alumnos remiten directamente a otra área de conocimiento: «En mi caso realizamos pocas actividades fuera del aula en la etapa del instituto, pero una de las más interesantes y divertidas fue al Parque de las Ciencias, básicamente porque era la primera vez que lo visitaba y me sorprendió mucho» [C2.1-R7]. A ello cabría añadir el paradójico hecho de que el reducido número de experiencias de EAFA vividas durante la etapa escolar ayudase a recordar un rasgo definitorio de las mismas con bastante nitidez: la actitud pasiva que, en calidad de alumnos de secundaria, les era atribuida. Así, por ejemplo, uno de los encuestados lamentaba: «Mi función fue pasiva, recorrimos toda Roma, desde las catacumbas hasta el Vaticano. Solo oíamos las lecciones de los profesores» [C2.3-R], mientras que otro afirmaba: «Me hubiera gustado que ellos nos hubieran dejado explicar a nosotros algún monumento u otras cuestiones para realizar una visita más dinámica» [C2.3-R2].

Frente a estas percepciones, hay que destacar cierto giro positivo en lo que respecta a las experiencias vividas durante la etapa universitaria: «Realizando la carrera sí hice numerosas actividades fuera del aula relacionadas con la Arqueología, donde aprendí muchísimo más que en las clases teóricas» [C2.1-R9]. En concreto, casi la mitad de los encuestados –un 46,2 %– aseguró que la EAFA cumplió un papel importante en sus estudios de licenciatura o grado, si bien el número de oportunidades con que contaron siguió siendo insuficiente para ellos: hasta ocho participantes otorgaron la máxima puntuación a la afirmación de que «mi nivel de preparación universitaria sería mejor si se hubiese fomentado más la enseñanza-aprendizaje fuera del aula». En lo que respecta al máster de profesorado (MAES), contexto de la investigación, tan solo un 15,4 % de los encuestados recordaba que la EAFA hubiese sido mencionada específicamente en el módulo genérico, si bien es justo aclarar que, en tanto que estrategia didáctica, el lugar más adecuado para trabajarla era precisamente el módulo específico.

En todo caso, un amplio 84,6 % del alumnado afirmó haber reflexionado personalmente sobre la EAFA en los últimos años, desembocando además en conclusiones bastante positivas sobre la misma: «Comencé a amar el arte debido a que explicaban todo lo que habíamos dado en clase, pero *in situ*» [C2.1-R6]; «Posibilita dar fe sobre lo explicado en clase viéndolo con tus propios ojos» [C2.1-R4]; «Podías saber más de tu localidad a través de juegos y aumentabas el compañerismo» [C2.1-R1]; o «Permitía conocer a los alumnos y profesores en otros contextos y verlos de una forma más cercana y familiar» [C2.1-R3]. Más allá de lo que ofrece la limitada memoria cuantitativa, estas opiniones representativas demuestran que la EAFA es valorada por sí misma atendiendo a dos cualidades, relevantes, pero ni mucho menos exclusivas, que cimientan el ideal que de ella proyectan los futuros docentes: por un lado, la comprobación experimental de lo que en clase tan solo es una abstracción teórica; por otro, la mejora de las relaciones entre docente y alumnado. Ambos criterios hacen que un 46,2 % opine que la EAFA es «muy importante» y que un 30,8 % la considere directamente «fundamental».

4.2. *Dificultades balladas*

Dentro de la experiencia de simulación antes descrita, se detectaron una serie de dificultades, carencias y errores propios de cualquier aprendiz de docente. Algunos testimonios revelan perfectamente la gran variedad de retos a los que los futuros docentes tuvieron que hacer frente durante el desarrollo de la experiencia. De entre ellos cabe destacar los siguientes:

- La mala gestión del tiempo: «Hay que ajustar muy bien cada una de las explicaciones y actividades que se van a realizar, teniendo en cuenta los muchos factores que nos pueden condicionar» (RF13-4). Por exceso o por defecto, muy pocos grupos consiguieron ajustarse a los 45 minutos disponibles para el desarrollo de su propuesta. Esto provocó a veces el desajuste entre las dos partes diferenciadas que habían previsto: «Tuve dificultades con el tiempo ya que tuve que transmitir mucha información en 40 minutos dejando algunos reservados a la dinámica que es la parte que se encargó mi compañera» (RF13-4).
- La despreocupación por el grupo, en un sentido amplio: «Ni se busca la participación ni hay interés en que los alumnos sigan unidos y a buen ritmo» (DI-9). Un error que era reconocido así por dos alumnas: «Podríamos haberlo mejorado ocupándonos más del alumnado, ya que la mitad de la fila india se nos perdió en un semáforo en rojo. *Mea culpa*. Estábamos demasiado sumidas en la idea de empezar tarde con nuestra correspondiente exposición» (RF14-2). La preocupación por hacerlo bien uno mismo disolvía por completo la preocupación por el grupo: «Me sorprende mucho que prácticamente ningún grupo haya preguntado si había alguna duda» (DI-14). Esto era especialmente alarmante cuando se suponía que el diseño de una determinada experiencia estaba enfocado hacia un curso bajo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO): «Estamos en un yacimiento romano en pleno centro de la ciudad y en ningún momento se habla de la vida cotidiana en la Antigua Roma. Se supone que es una salida pensada para 1.º ESO y lo único que han planteado es una descripción de lo que se puede ver» (DI-21).
- Mal aprovechamiento del potencial didáctico del espacio. Así, por citar algunas críticas y autocríticas –las menos– sumamente ilustrativas: «Esta pareja se olvida completamente del movimiento en un edificio, como este, que pide a gritos ser recorrido» (DI-6); «Tendrían que haber sacado mucho más partido a la cuestión de los métodos de tortura de la Santa Inquisición» (DI-18); «Se puede sacar más provecho del dispositivo museístico. Hay una maqueta del Castillo interesantísima, además de muchas imágenes. Todo se pasa de largo» (DI-15); y, estos mismos, paradójicamente, «Debido a que sobran algunos minutos, proponen un pequeño debate [...]. Sin embargo, todo parece un poco forzado. Quizá hubiese tenido más sentido al principio y con una adecuada contextualización» (DI-19); «Echo en falta el

componente crítico para hablar de fenómenos como el de la gentrificación» (DI-23); y, por último, «La pareja encargada de dirigir la salida está describiendo el interior de una iglesia mudéjar, que por casualidad está abierta, y no invita a que pasemos. Lo hacemos por nuestra cuenta» (DI-29).

- Abuso de la clase magistral, como única alternativa a lo anterior. Todos los futuros docentes sin excepción, aunque en grados muy distintos, cayeron en este mismo obstáculo: «Se podría haber historiado un poco más la historia y hacerla menos enciclopédica» (DI-4); «Nadie era capaz de prestar atención, ni siquiera yo. Han optado por una clase puramente magistral cuando ya el cansancio, casi al final de la tarde, empieza a pasar factura» (DI-12); «Una vez más, se nota que se han preparado mucho la teoría y poco el recorrido» (DI-8); «Discurso bien fundamentado, aunque lectura excesiva» (DI-27).
- Incumplimiento de los objetivos didácticos. El hecho de que algunas parejas ni siquiera consiguiesen plantear una clase magistral interesante invalidaba por completo cualquier posible justificación de la actividad: «El orden del discurso es muy mejorable. Están dando saltos para adelante y para atrás constantemente, y de forma completamente ajena al recorrido que estamos haciendo por el espacio. Al final este se limita a funcionar como un decorado secundario de la clase magistral» (DI-16). Asimismo, los objetivos de etapa, de materia y específicos eran frecuentemente olvidados: «Se han detenido demasiado en reivindicaciones sociopolíticas con tal de relacionarlo con la actualidad y poco en lo que hemos venido a ver» (DI-7); «Se tarda demasiado en mencionar el motivo por el que estábamos allí sentados, a los pies del Archivo de Indias» (DI-11).

4.3. Valoración

El 92,3 % de los encuestados respondió afirmativamente a la pregunta de si «esta experiencia ha cambiado tus percepciones previas sobre la enseñanza y aprendizaje fuera del aula». Ello quedó reflejado en reflexiones como esta: «El contenido de una visita debería estar equilibrado entre aspectos adaptados al currículo y la materia y curiosidades o aspectos no específicamente demostrados que mantengan el interés del alumnado en el tema» [RF12-1]. De entre las posibles conclusiones compartidas entre los futuros docentes, destacaron con diferencia las dos siguientes: «Una actividad de enseñanza-aprendizaje fuera del aula requiere por parte del docente tanto o más tiempo de preparación previa que una clase convencional en el aula» y «La enseñanza y aprendizaje fuera del aula refuerza positivamente la relación entre docente y alumnado». En general, los participantes reconocían su satisfacción respecto a la actividad realizada calificándola como «Lo mejor de todo el transcurso de la asignatura» [RF1-1]; «Magnífica experiencia» [RF4-1]; «Amplió, con seguridad, el conocimiento de todos nosotros en muchos aspectos» [RF5-2]; «Una idea excelente, bien gestionada y mejor ejecutada» [RF8-2];

«Innovador, ya que nunca nos lo habíamos planteado. [...] muy enriquecedor para todos» [RF10-1]; «Muy fructífera» [RF11-1]; «Útil, necesaria y estimulante» [RF15-2]; «Formidable» [RF15-2]. El porqué de estas valoraciones globales tan positivas se encuentra diseminado en múltiples aspectos:

Me ha servido para terminar de perder el miedo a la hora de hablar en público. Es algo que estoy muy acostumbrado gracias a organizar viajes cada fin de semana, pero no es lo mismo que hacerlo ante compañeros, los cuales muchos de ellos están mejor preparados que tú, y especialmente ante un profesor que está al tanto de todo, haciendo anotaciones y observando durante toda la visita [RF1-3].

Nos ha enseñado a improvisar, a manejarnos en un espacio abierto con críos, salir del ambiente de confort que suponen las clases magistrales, perder el miedo a las experiencias interactivas con el alumnado, a organizar actividades al aire libre y, por tanto, a ser imaginativos [RF2-1].

Esta actividad supone un crecimiento personal, así como un ejercicio de compromiso, pues debemos conocer y apreciar el lugar donde vivimos (por ejemplo), ya que en Ciencias Sociales esto puede ser uno de los mayores o mejores recursos con los que podremos contar durante la actividad docente [RF5-6].

Fue una buena iniciativa para acercarnos al mundo de la docencia y más concretamente al de las salidas culturales en los colegios, aprendiendo a ajustarnos al debido tiempo y a mantener la atención de todos los compañeros, intentando que la actividad la disfrute todo el mundo [RF8-1].

En general, los sujetos investigados destacaban tres virtudes esenciales de la EAFA: su gran efectividad («Es una actividad con mucha probabilidad de calar en el alumnado, llevándose una experiencia enriquecedora junto con sus compañeros» [C4.3-R4]), su potencial empírico y significativo («Aprovechar que las Ciencias Sociales es una materia viva que permite al alumno ver directamente muchos de los contenidos de los que se habla en clase, lo que lo desde su perspectiva aumenta el interés en ella y lo hace real» [C4.3-R10]) y su capacidad para motivar y captar la atención del alumnado («Pienso que es una metodología que permite que los alumnos aprendan de manera diferente, alejados de la monotonía, donde al final ellos se quedarán con aquellas experiencias que no ocurrían todos los días» [C4.3-R11]). Según las respuestas a la pregunta 4.5, los futuros docentes habrían interiorizado especialmente las ideas de que «la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales debe realizarse de forma contextualizada siempre que se pueda, en contacto con el entorno» y de que «es importante conocer las percepciones subjetivas que surgen en el contacto de los alumnos con un entorno determinado».

Finalmente, las dos estrategias principales de los futuros docentes para enfrentar próximas experiencias serían: aumentar la participación y la atención del alumnado («Buscando un producto más fresco y dinámico que haga partícipe a los estudiantes» [C3.4-R2]); y gestionar los contenidos, el tiempo y el espacio de otra forma («Reduciría el recorrido, pues es demasiada información en poco tiempo,

por lo tanto, es difícil de procesar para el alumnado» [C3.4-R3]). Sin embargo, es preciso apuntar que el recuerdo de lo vivido en la etapa escolar parecía condicionar la buena voluntad de los futuros docentes incluso a pesar de la experiencia, llegando a confundir en algunos casos el concepto de *mejora* con «ampliación de datos históricos» [C3.4-R7] o lamentos como «quizás me faltó tiempo para llegar a todos los rincones de la plaza España» [C3.4-R11]. Aun así, un 69,2 % de los participantes calificaba su grado de preparación en EAFA obtenido como «básico» y un 30,8 % «elevado».

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Me pregunto si habría habido mucha diferencia entre esta visita escolar y una visita guiada para adultos [DI-5].

Coincidiendo con diversas nociones sobre el potencial educativo de los espacios (Eijck y Roth, 2010; Fägerstam, 2012; Gruenewald, 2003; Kitchens, 2009; Rogoff, 1995), el concepto de *enseñanza y aprendizaje fuera del aula* (EAFA) aquí propuesto ha funcionado como eje referencial para llevar a cabo el análisis de todas las informaciones recabadas en esta investigación. Una categoría teórica cuyos atributos han podido ser confirmados a su vez desde la práctica, pues, en efecto, la reconceptualización subjetiva de determinados espacios por parte de los futuros docentes ha logrado transmitir el objetivo didáctico perseguido: sencillamente, fomentar el uso de la estrategia mediante su uso.

Hacia ello apuntan los pensamientos y actitudes de los participantes de la investigación, cuyos testimonios analizados, respondiendo a la primera de las preguntas asumidas, confirman además la importancia de establecer la eficacia y la eficiencia didácticas como metas de este tipo de estrategias, así como de, en consonancia con otros estudios (Feliu, Vallés y Cardona, 2016), incorporar en ellas factores como la activación, la participación o la motivación del alumnado. De alguna forma, podría decirse que las opiniones de los futuros docentes respecto a la EAFA constituyen una reacción firme ante sus evocaciones de la etapa escolar. Estas eran precarias, pero a la vez consonantes entre sí al estar condicionadas por un mismo modelo pedagógico en que tal estrategia no tenía –ni tiene (Molina y Muñoz, 2016)– cabida.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, cabría afirmar que la cantidad y variedad de dificultades halladas durante el desarrollo de la parte práctica de la actividad confirma el éxito del potencial didáctico de la misma. Como muestran los testimonios recogidos, son los propios alumnos quienes mejor describen la complejidad intrínseca a los retos de gestión (del tiempo, del grupo, del espacio, etc.) que confluyen en el planteamiento de una EAFA. Sin embargo, parece que la capacidad autocrítica de los mismos falla a la hora de identificar las consecuencias relacionadas con la apuesta por un formato de clase magistral, síntoma del gran

peso ejercido por la cultura escolar tradicional, de la que ellos son, en mayor o menor medida, representantes.

Todo lo anterior permite comprender el porqué de la contradicción parcial existente entre las ideas de las que se partía y lo observado en la realidad práctica: si bien, en el plano conceptual, la EAFA era vislumbrada por los futuros docentes como una noción bastante próxima a la riqueza aquí defendida (destacándose de ella cualidades muy específicas, como la de mejorar las relaciones entre docente y alumnado), lo cierto es que, en la práctica, su aplicación depende estrechamente de la clase magistral, tal y como se sospechaba. Las experiencias fuera del aula planteadas por el alumnado de máster manifestaron claramente la influencia de factores como el excesivo protagonismo docente o el relegamiento del alumnado a una posición completamente pasiva. Como ya advirtiesen Chaparro y Felices (2019), este tipo de resultados demuestra una vez más la necesidad de proveer de nuevos recursos metodológicos a los futuros docentes de Ciencias Sociales.

En tercer y último lugar, el incumplimiento de los objetivos didácticos casi generalizado no supuso ni mucho menos una valoración negativa de la actividad realizada por parte de los participantes. Al contrario, sus testimonios muestran una gran variedad y cantidad de aprendizajes emanados de la misma, pero, sobre todo, un gran interés por superar todos los errores cometidos en futuras experiencias como docentes. A grandes rasgos, podría concluirse que, según las reflexiones del alumnado, esta satisfacción común estaba relacionada fundamentalmente con el desarrollo de competencias docentes transversales (hablar en público, improvisar, organizar, interactuar, motivar, incluso disfrutar, etc.). Un hecho que, con independencia de las percepciones y actitudes observadas, permite confirmar el éxito de la experiencia.

6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

Esta investigación ha arrojado nuevas claves para comprender la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados fuera del aula desde la perspectiva de los futuros docentes de Ciencias Sociales. Sin embargo, cabría desestimar cualquier intento de correlación estadística, teniendo en cuenta el reducido tamaño de la muestra empleada. En concreto, el cuestionario tan solo fue respondido por trece de los diecinueve alumnos matriculados, debido probablemente al hecho de que la invitación al formulario online fuese remitida tras la publicación de las notas provisionales de la asignatura en que se inscribió la experiencia. Esto hizo que el grado de participación dependiese exclusivamente de la buena voluntad del alumnado. A ello cabría unir la agitación y el desconcierto propios del momento, pues la experiencia fue desarrollada entre los días 9 y 10 de marzo de 2020, es decir, cuatro días antes de la declaración del primer estado de alarma por el Gobierno de España a causa de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19. Asimismo, la concentración de todas las propuestas en solo dos tardes hizo que parte del alumnado acusase cierto cansancio en los tramos finales de cada jornada.

Con una visión prospectiva, algunas ideas que podrían ayudar a mejorar y enriquecer los resultados de esta investigación serían las siguientes: incentivar el uso de las TAC en las experiencias EAFA, poniendo al alcance del alumnado tecnologías como la realidad virtual para aumentar el potencial didáctico de sus propuestas; promover investigaciones similares en el contexto del máster de profesorado de otras universidades y áreas de conocimiento (por ej., Didáctica de las Ciencias Experimentales), con el fin de aumentar la muestra y comparar resultados; incidir en la importancia de reflexionar sobre la propia práctica, con el objetivo de evitar en los futuros docentes contradicciones básicas entre las ideas previas y las propuestas de experiencias EAFA que terminan diseñando; contemplar la necesidad de elaborar propuestas adaptadas a nuevas realidades sociosanitarias como la actual; y, finalmente, comprobar si el alumnado participante en esta investigación llega a poner en práctica, en su futuro recorrido profesional, algo de lo aprendido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blatt, E. y Patrick, P. (2014). An Exploration of Pre-Service Teachers' Experiences in Outdoor «Places» and Intentions for Teaching in the Outdoors. *International Journal of Science Education*, 36 (13), 2243-2264. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.918294>
- Boss, J. A. (1999). Outdoor Education and the Development of Civic Responsibility. *ERIC Digest*. <https://www.ericdigests.org/1999-3/outdoor.htm>
- Brouard, M. A. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 55-82. <https://doi.org/10.6018/j/222501>
- Chaparro, Á. y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.3), 327-346. <https://doi.org/10.9685/74264>
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.
- Domínguez, A. y López, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *CLIO. History and History teaching*, 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonDominguezLopez2014.pdf>
- Donaldson, G. W. y Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education: a definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29, 17-63. <https://doi.org/10.1080/00221473.1958.10630353>
- Duarte-Piña, O. y Ávila, R. M. (2012). La experiencia de enseñar el patrimonio como espacio público y ámbito de investigación para la formación ciudadana. Perspectivas de la Plaza de la Encarnación de Sevilla antes y después del movimiento 15-M. En J. Quaresma (Coord.), *Instituições culturais e representatividade: Chiado, Baixa, arte pública e esfera comunicacional* (pp. 145-159). CIEBA.
- Duarte-Piña, O. y Ávila, R. M. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*, 13, 135-150. <http://revista.muesca.es/documentos/cabas13/6-%20Modelo%20didactico%20de%20investigacion.pdf>

- Eijck, M. V. y Roth, W. (2010). Towards a chronotopic theory of «place» in place-based education. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 869-898. <https://doi.org/10.1007/s11422-010-9278-2>
- Elwood, S. A. (2004). Experiential Learning, Spatial Practice, and Critical Urban Geographies. *Journal of Geography*, 103 (2), 55-63. <https://doi.org/10.1080/00221340408978576>
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria?* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9452>
- Estebaranz, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 9, 165-185. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20441ydsID=cuestionario_como.pdf
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras-Listán, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Martín, M. J. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En E. J. Delgado y J. M. Cuenca (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Fägerstam, E. (2012). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linköping University Electronic Press. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:551531/fulltext01.pdf>
- Feliu, M., Vallés, A. y Cardona, G. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267221>
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/y/222481>
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-re-2016-375-340>
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción* (B. Álvarez, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Greene, J. P., Bowel, D. H y Kisida, B. (2014). The educational value of field trips: taking students to an art museum improves critical thinking skills, and more. *Education Next*, 14 (1). <https://www.educationnext.org/the-educational-value-of-field-trips/>
- Gruenewald, D. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32 (4), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Hager, P. (2012). Informal Learning everyday living. En P. Jarvis y M. Wats (Eds.), *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 207-215). Routledge.
- Higgins, P. (2002). Outdoor education in Scotland. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2 (2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/14729670285200261>
- Hutson, G. (2011). Remembering the roots of place meanings for place-based education. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 23, 19-25.
- Jansen, H. (2010). The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 11 (2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1002110>

- Kitchens, J. (2009). Situated Pedagogy and the Situationist International: Countering a Pedagogy of Placelessness. *Educational Studies*, 45 (3), 240-261. <https://doi.org/10.1080/00131940902910958>
- Kolb, D. A. (2004). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development Paperback* (Second Edition). Pearson Education.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (4), 161-184. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n4/art09.pdf>
- Molina, S., Felices, M. M. y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *HeryMus: Heritage y Museography*, 17, 149-166. <http://hdl.handle.net/10459.1/65534>
- Molina, S. y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 863-880. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (4), 185-202. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n4/art10.pdf>
- Monroy, F. y González-Geraldo, J. L. (2017). Teaching conceptions and approaches: do qualitative results support survey data? *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 167-180. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.237621>
- Monteagudo, J. y Oliveros, C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 64-78. <https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes/article/view/4/4>
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17 (3), 13-15. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>
- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' beliefs. En J. Raths (Ed.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education* (pp. 1-22). Information Age Pub.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamy, K., Morris, M., Choi, M-Y., Sanders, D. y Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Field Studies Council, National Foundation for Educational Research.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. Wertsch, P. Ríó y A. Álvarez (Eds.), *Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives* (pp. 139-164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788). <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santiago del Pino, M., Goenechea, C. y Romero Oliva, M. F. (2019). Consulta a los docentes de formación inicial de profesorado de secundaria en torno a la alfabetización mediática e informacional. Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30 (4), 1045-1066. <https://doi.org/10.5209/rced.60000>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. E. Zimmerman (trans.). Editorial Universidad de Antioquía.
- Suárez, M. A. y Gutiérrez, S. (2014). El patrimonio cultural y la formación del profesorado ¿una cuestión (todavía) pendiente? En J. Pagès y A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 337-346). UAB.
- Ward, C. (1978). *The Child in the City*. Pantheon Books.
- Yildirim, T. y Yazici, F. (2017). Preservice history and social studies teachers' perceptions of outdoor history teaching. *European Journal of Education Studies*, 3 (9), 150-162. <https://doi.org/10.5281/zenodo.849005>

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a los profesores Francisco F. García Pérez y J. Antonio Pineda Alfonso, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, por sus valiosos comentarios.

