

EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y LAS NUEVAS DEMANDAS FORMATIVAS

Marta Romero Ariza

Universidad de Jaén, España

mromero@ujaen.es

THE EXPERIENTIAL TRAIN LEARNING AND THE NEW DEMANDS

Resumen: El presente artículo analiza el potencial del aprendizaje experiencial, como estrategia metodológica para afrontar las nuevas demandas formativas, enfocadas al desarrollo de competencias y a la promoción de la capacidad de aprender a aprender. Con objeto de fundamentar esta aproximación, se recurre a la literatura especializada para caracterizar sus peculiaridades y recoger las principales evidencias arrojadas por la investigación educativa, en torno a sus beneficios. Finalmente se describe una iniciativa internacional, que está teniendo un impacto especialmente significativo, en la promoción del aprendizaje fuera del aula.

Abstract: This paper analyses the potential of experiential learning as an innovative instructional intervention to address the current training and educational demands, focused on competency acquisition and lifelong learning. The specialized literature is reviewed, in order to characterize the main features associated with experiential learning and provide evidence for its educational benefits. Finally, an international initiative having a significant impact on the dissemination of outdoor learning is described.

Palabras clave: Aprendizaje experiencial. Aprendizaje fuera del aula. Competencias. Aprender a aprender. Nuevas demandas formativas
Experiential Learning. Learning outside the classroom. Competencies. Lifelong learning. New training demands

Introducción: el aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas

El aprendizaje experiencial está cobrando especial importancia en los últimos años, lo que puede entenderse teniendo en cuenta las actuales tendencias educativas y las demandas sociales.

En un entorno rápidamente cambiante debido al nivel de progreso alcanzado, en el que cada día se amplían los límites del conocimiento en las distintas disciplinas a través de la investigación, y donde los nuevos avances se difunden fácilmente gracias a las actuales tecnologías de la información y la comunicación, es lógico que evolucionen las necesidades formativas y el perfil profesional exigido, necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en estas circunstancias.

Además, la posibilidad de acceso a numerosas bases de datos y fuentes de información a través de un simple clic de ratón, exige individuos capaces de gestionar adecuadamente estos recursos y utilizarlos de acuerdo a sus necesidades. Para ello, han de poseer las destrezas y criterios que les permitan discriminar la información relevante de la accesoría o prescindible, y más aún, la rigurosa, de aquella proveniente de fuentes poco fiables.

De este análisis se desprende fácilmente que, la capacidad de análisis crítico y de aplicación del conocimiento ocupan un lugar predominante sobre la mera adquisición de conceptos teóricos. Por ello, se hace más necesario que nunca revisar las pedagogías y metodologías didácticas empleadas, de modo que no estén enfocadas a la transmisión de información, sino a la promoción de competencias en los individuos.

Una de las competencias más ampliamente demandada en el contexto actual, es la relacionada con la habilidad de aprender de forma autónoma. Esta competencia garantiza que el sujeto sea capaz de responder a una sociedad rápidamente cambiante, a través de un aprendizaje continuado a lo largo de toda su vida. La necesidad de promover este enfoque queda reflejada en el memorandum sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida, elaborado en el año 2000 por la Comisión Europea, (*A Memorandum on Lifelong Learning*). La capacidad de aprender a aprender exige la habilidad para aprovechar todos nuestros sentidos (vista, oído, olfato, tacto, gusto) y nuestra interacción con el medio, para construir conocimiento. Esta habilidad se maximiza si sabemos emplear el potencial de todos los estímulos físicos que recibimos, junto con nuestra inteligencia matemática y lingüística, para aprender. Desde esa perspectiva, muchos autores defienden el valor del aprendizaje experiencial para promover la capacidad de aprender a aprender (Department for Education and Skills, 2006).

Más aún, el aprendizaje experiencial ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica. Cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido.

Los aspectos brevemente comentados, junto con el creciente interés por buscar nuevas formas de enseñar y de aprender, que promueven el desarrollo de competencias, justifican la especial atención que se está prestando a la integración de experiencias de aprendizaje fuera del aula, como mecanismos para complementar o potenciar la enseñanza formal. De ahí que exista un movimiento importante, destinado a investigar las posibilidades formativas en los lugares de trabajo, o que se promuevan iniciativas tales como la que inspira la elaboración y publicación del Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula (Department for Education and Skills, 2006). La citada publicación cuenta con el apoyo ministerial en Reino Unido y sus objetivos y líneas de actuación han sido suscritas por más de 1920 organizaciones e individuos desde noviembre de 2006. Estas tendencias quedan también reflejada en algunos de los comunicados publicados por la Comisión Europea, que ponen de manifiesto el interés por el aprendizaje basado en la experiencia en contextos informales o no formales, incluyendo el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, el objetivo de este artículo es en primer lugar, perfilar un marco teórico que justifique el valor del aprendizaje experiencial y que fundamente de alguna manera, su difusión e integración junto con otras fórmulas educativas. En segundo lugar, se recurre a la investigación educativa para comentar algunas evidencias significativas, sobre los beneficios aportados por el aprendizaje fuera del aula, señalando algunos aspectos clave en el diseño de las salidas didácticas.

Por último, se describe una de las iniciativas que mayor impacto está teniendo en la comunidad educativa, en relación con la utilización del aprendizaje experiencial; en concreto revisamos el movimiento que ha generado la publicación del Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula, comentando sus principales objetivos y líneas de actuación.

Fundamentación teórica del aprendizaje experiencial

Smith (2001) señala que una de los rasgos característicos del aprendizaje experiencial es que involucra al individuo en una interacción directa con aquello que se está estudiando, en lugar de una mera “contemplación” o descripción intelectual. No obstante, este autor enfatiza que no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que éste está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida.

Sin embargo, actualmente no existe un marco teórico consolidado o ampliamente aceptado para explicar el aprendizaje experiencial. Recientemente, algunos autores (Chisholm y otros, 2009), han tratado de establecer un modelo conceptual, con objeto de aportar una base teórica para el estudio sistemático del aprendizaje vinculado al desempeño de tareas profesionales (work-based learning), entendiendo éste último, como una forma de aprendizaje experiencial. Uno de los argumentos esgrimidos para justificar la pertinencia de su trabajo es el hecho de que, puesto que los individuos aprenden continuamente fuera de los contextos formales, como consecuencia de su experiencia e interacción con el medio, el estudio de otros tipos de aprendizaje que se desarrollan espontáneamente en ambientes distintos a las aulas, podría permitir entender y aprovechar su potencial formativo.

En su intento de establecer un marco conceptual, Chisholm y otros (2009) revisan distintas teorías previas sobre aprendizaje experiencial, utilizando como punto de partida el modelo propuesto por Dewey (1938; citado en Chisholm y otros, 2009) y retomado posteriormente por Itin, en mil novecientos noventa y nueve.



Figura 1: Modelo sobre Aprendizaje Experiencial de Dewey

Dewey reivindica el potencial de la experiencia para promover conocimiento, entendiendo que los individuos aprenden, cuando encuentran significado en su interacción con el medio. El modelo sobre aprendizaje experiencial de este autor distingue distintas fases: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación. Por lo tanto, de acuerdo a esa perspectiva, el aprendizaje se inicia a partir de una experiencia concreta, la cual es interpretada por el individuo a través de la reflexión y la conceptualización. La última fase contemplada en el modelo de Dewey es la de aplicación, que supone la capacidad de transferir el nuevo conocimiento a otras situaciones. Además, el marco teórico comentado, enfatiza el papel clave que el conocimiento previo y las experiencias vividas anteriormente por el sujeto, tienen sobre todo el proceso.

La figura 1 muestra como en el modelo de aprendizaje experiencial de Dewey, la construcción de conocimiento a partir de una experiencia concreta se representa como un proceso cíclico, en el que las distintas fases (experiencia concreta, reflexión, conceptualización y aplicación), están interrelacionadas. Esta representación indica también que, el proceso de aprendizaje requiere de la integración de cada una de las fases. De este modo, no basta con una experiencia para provocar conocimiento, sino que para que esto ocurra realmente, es necesario la participación e implicación cognitiva del sujeto, buscando sentido a lo experimentado, relacionándolo con su conocimiento previo y desarrollando estructuras conceptuales que le permitan aplicar el nuevo conocimiento a diversas situaciones.

Itin (1999) propuso lo que se ha denominado el modelo del diamante, en el que además de integrar las fases del aprendizaje experiencial propuestas por Dewey, muestra un entramado de interrelaciones multidireccionales “entorno-educador-aprendiz”, enfatizando el papel clave del profesor como orientador y dinamizador del proceso. El educador por tanto, ha de seleccionar un contexto que aporte una experiencia rica en estímulos de aprendizaje y ha de incentivar la curiosidad y el interés del aprendiz, favoreciendo su capacidad de reflexión, de conceptualización y de aplicación de conocimiento.

El marco teórico de Itin (1999) describe el aprendizaje experiencial como un proceso formativo en el que se consigue implicar al individuo físicamente, socialmente, intelectualmente, cognitivamente y emocionalmente a través de una experiencia concreta, que le ofrece un reto, no exento de un nivel mesurado de riesgo y posibilidad de fracaso. En este proceso, el aprendiz es animado a formular problemas e hipótesis, a experimentar y a aplicar



Figura 2: Modelo en diamante de Itin.

su creatividad e ingenio para buscar respuestas y soluciones, desarrollando conocimiento.

Otro de los modelos teóricos que se podrían utilizar para caracterizar el aprendizaje experiencial sería el de Raelin (2000). Este autor lo contextualiza aplicándolo a la construcción de conocimiento a través de la práctica o al aprendizaje que tiene lugar en el trabajo.

En el modelo de Raelin, se distingue entre tres tipos o niveles de aprendizaje: de primer orden (single loop learning), de segundo orden (doble-loop learning) y aprendizaje de tercer orden (triple loop learning). Raelin considera que el aprendizaje formal, o el tipo de instrucción que se ha llevado a cabo tradicionalmente en las aulas, promueve un aprendizaje simple o de primer orden, ya que frecuentemente se utilizan metodologías y dinámicas, que favorecen que el individuo adopte una actitud de receptor pasivo de información.

Sin embargo, el aprendizaje experiencial implica una intensa actividad cognitiva por parte del sujeto, que se esfuerza por encontrar sentido e interpretar el mundo, por lo que según este autor, conlleva un aprendizaje de segundo o tercer orden.

El aprendizaje de tercer orden es un aprendizaje reflexivo que va más allá; hasta el punto de, como consecuencia de la interpretación profunda de la experiencia vivida, cuestionar hipótesis ampliamente aceptadas y revisar o modificar ideas fuertemente arraigadas. Se trata por tanto, de lo que las corrientes constructivistas asocian a los procesos de cambio conceptual, o modificación de las estructuras cognitivas del sujeto.

Raelin de esa forma, defiende el potencial de la interacción con la realidad para desarrollar nuevo conocimiento. Desde su punto de vista, la formulación de problemas en contextos complejos y multidisciplinares y la necesidad de buscar respuestas o soluciones a dichos problemas, involucran al sujeto en procesos cognitivos, que conllevan un aprendizaje mucho más profundo y rico que aquel, que tradicionalmente se ha llevado a cabo en las aulas.

Otro de los modelos teóricos que pueden resultar relevantes para caracterizar el aprendizaje experiencial es el de Epstein (1994), que defiende que existen dos modos interactivos para procesar los hechos y fenómenos que nos rodean: uno racional y otro emocional.

Lo que se ha denominado en ocasiones el subconsciente guía el comportamiento del sujeto de forma intuitiva y le permite frecuentemente, responder a situaciones de forma más eficaz, que la que hubiese resultado de un procesamiento racional. Por ello, Epstein declara que ignorar la participación del cerebro emocional en el procesamiento de nuestra experiencia, supone obviar uno de los mecanismos naturales operantes en el ser humano, mientras que tomar conciencia de su existencia puede ayudarnos a adquirir un mejor conocimiento, control y aprovechamiento de nuestras potencialidades. Este modelo está en consonancia con las corrientes que defienden el papel de la inteligencia emocional y la importancia de dotar a los individuos de estrategias para desarrollarla.

En este sentido, Chisholm y otros (2009) defienden que el trabajo de Epstein aporta un marco teórico adecuado para describir el aprendizaje que tiene lugar en contextos reales. No obstante, asumiendo que en el aprendizaje espontáneo y cotidiano frecuentemente predomina el componente subconsciente o emocional sobre el racional, estos autores resaltan la importancia de potenciar la reflexión, como instrumento eficaz para tomar consciencia del procesamiento intuitivo o experiencial de la información. De esta forma, el individuo sería capaz de analizar el conocimiento tácito presente en las situaciones reales, e integrarlo con el conocimiento explícito y racional.

Para finalizar este apartado de fundamentación teórica, en el que se han ofrecido unas breves pinceladas sobre algunas teorías relevantes, me gustaría expresar mi coincidencia con la postura de Chisholm y otros (2009), en cuanto a la necesidad de establecer un modelo ampliamente aceptado para caracterizar el aprendizaje experiencial. Esto ayudaría a superar las reticencias de algunos profesores y académicos conservadores, ante la utilización del aprendizaje fuera del aula o el aprendizaje en el lugar de trabajo, como formas valiosas para complementar o potenciar la formación en el aula. Estas aproximaciones podrían además, aportar nuevas fórmulas educativas, que respondan mejor a las actuales demandas formati-

vas: desarrollo de competencias y promoción de aprendices autónomos y reflexivos.

Con este propósito, sería útil encontrar los rasgos comunes presentes en cada una de las teorías sobre aprendizaje experiencial, revisadas anteriormente. Realmente, todas coinciden en el valor de la experiencia para provocar un conjunto de estímulos en el sujeto, potencialmente valiosos para promover conocimiento. No obstante, también existe consenso en torno a la idea de que, no basta la experiencia para provocar aprendizaje. Por ello, las distintas aproximaciones teóricas al aprendizaje experiencial, acaban de algún modo, señalando el papel clave de la inteligencia racional o de la reflexión, para interpretar y aprovechar los estímulos y la información proveniente del medio. La reflexión se señala por tanto, como la clave para garantizar la construcción de conocimiento a partir de la experiencia.

El aprendizaje experiencial: indicios sobre sus beneficios en la literatura especializada

En los últimos años, se ha avanzado considerablemente en la comprensión acerca de cómo el cerebro trabaja y se asume la existencia de distintos estilos de aprendizaje. Teniendo en cuenta estos conocimientos, los resultados de diversas investigaciones sugieren que sería muy interesante despertar y potenciar en los sujetos, la capacidad de aprovechar su experiencia y su interacción con el medio para aprender.

Aunque el aprendizaje experiencial puede ser considerado como la forma más primitiva y auténtica de aprendizaje, en la actualidad, existe un interés creciente por estudiar sus peculiaridades, de modo que pueda ser utilizado de forma consciente y programada, como vehículo formativo, tal y como se viene manifestando a lo largo del presente trabajo.

Dillon y otros en (2006) publicaron un trabajo de revisión, recogiendo algunas evidencias aportadas por la investigación educativa, sobre el valor del aprendizaje fuera del aula. Dentro de estas investigaciones, cabe mencionar un estudio realizado con once escuelas de California, que utilizaron salidas escolares para conectar el currículo con el entorno más cercano al alumnado y trabajar el respecto al medioambiente. En relación con las visitas didácticas al entorno próximo, algunos autores habían llamado previamente la atención, sobre su utilidad para desarrollar actitudes positivas y comportamientos responsables y coherentes sobre cuestiones medioambientales (Bogner, 1998; Mittelstaedt y otros, 1999). No obstante, además de sensibilizar al alumnado participante respecto al valor del patrimonio natural y la necesidad de su conservación, la citada investigación llevada a cabo con diversas escuelas californianas, mostró una mejora significativa en los resultados académicos de los estudiantes involucrados, los cuales alcanzaron mejores calificaciones que los grupos control, en distintas materias. (State Education and Environment Roundtable, 2000). En la misma línea que estos resultados, otros autores defienden que el aprendizaje fuera del aula puede ser más efectivo que el tradicional para promover el desarrollo de habilidades cognitivas (Eaton, 2000), mientras que otros, en relación con la posibilidad de potenciar el rendimiento académico a través del aprendizaje experiencial, ponen el énfasis en la conveniencia de conectar las salidas didácticas, con los contenidos trabajados en el aula (Uzzell y otros 1995).

Sin embargo, en la sección anterior del presente artículo, se enfatizado el hecho de que, no basta una experiencia o una salida fuera del aula para garantizar la construcción de conocimiento. Entonces, ¿qué características de una salida fuera del aula hacen que sea efectiva para promover aprendizaje?

Uno de los aspectos claves relacionados con el aprendizaje experiencial, es el lugar elegido para llevarlo a cabo, ya que éste supone uno de los valores añadidos respecto a la enseñanza formal en la escuela (Dillon y otros, 2006). La enseñanza formal está sujeta a una serie de limitaciones, impuestas, entre otras causas, por el espacio en el que se desarrolla, es decir, el aula. En cambio, tal y como indica su nombre, el aprendizaje experiencial se inicia a partir de una experiencia rica en estímulos, que promueve en el sujeto la necesidad de bus-

car sentido y explicación a lo percibido. Por lo tanto, las salidas didácticas se caracterizan no sólo por estimular el interés y la curiosidad del individuo por aprender, involucrándolo en su propio proceso de aprendizaje, sino también por favorecer la construcción de un conocimiento contextualizado y especialmente significativo, fruto de la interpretación de aquello que percibimos.

La elección del lugar ha de venir determinada en parte, por los objetivos formativos perseguidos. Además, es interesante que una vez que se haya seleccionado el entorno en el que se va a llevar a cabo la salida didáctica, se estudie bien para evitar imprevistos o factores adversos, y para asegurar que se aprovecha al máximo sus peculiaridades y potencial para promover aprendizaje.

Obviamente, otro de los aspectos a tener en cuenta para garantizar el éxito de las visitas fuera del aula es a quién van dirigidas, de modo que podamos adaptarlas al nivel de desarrollo y de madurez de los destinatarios, así como a sus intereses y motivaciones. Para ello, es importante conocer las capacidades y el conocimiento previo del alumnado, para facilitar que los estudiantes puedan construir significado a partir de sus estructuras cognitivas. De igual manera, puede resultar de gran utilidad indagar sobre cuáles son sus necesidades afectivas y sociales y sus principales fuentes de interés y motivación.

Existen importantes evidencias sobre la influencia que en los resultados finales alcanzados, tiene la preparación de la salida fuera del aula. Por ejemplo, Ballantyne y Packer (2002), encontraron diferencias significativas entre los estudiantes que habían realizado pre-actividades antes de la visita didáctica, con respecto a aquellos que no las habían hecho. Los alumnos que habían participado en actividades previas a las excursiones mostraron mayor predisposición y motivación hacia lo que iban a encontrar y aprovecharon mejor la salida.

Los debates, las discusiones y las explicaciones previas, también se han mostrado como actividades que tienen una influencia positiva sobre la probabilidad de promover aprendizaje, a partir de la experiencia fuera del aula (Healey y otros, 2001). Estos autores además, llaman la atención sobre la pertinencia de asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de estas salidas, generando materiales para facilitar la adaptación del alumnado con necesidades especiales

Otro aspecto a tener en cuenta en la utilización del aprendizaje experiencial como complemento a la enseñanza formal, es la conveniencia de encontrar un equilibrio adecuado en el grado de estructuración de las actividades, de manera que no se propongan tareas ni demasiado abiertas, ni excesivamente rígidas. Más aún, se debe ofrecer variedad en el tipo de actividades a realizar, de modo que sea posible adaptarnos a los distintos estilos de aprendizaje existentes en el grupo clase. En esta línea, algunos autores señalan la dificultad de conciliar, en el diseño y planificación de la salida, la evitación de riesgos, con la intención de ofrecer un cierto nivel de iniciativa y desafío a los estudiantes (Openshaw y Whittle, 1993).

Hay investigaciones que parecen señalar que las hojas de trabajo para el alumnado o la obligación de realizar posteriormente un informe sobre la excursión, no son medidas muy populares entre los discentes y frecuentemente, no aportan excesivos beneficios cognitivos. Por ello, es importante encontrar formas motivadoras de ayudarles a sacar el máximo partido formativo a la excursión, estimulando su curiosidad, sus ganas de aprender, de experimentar e investigar, y de llegar más allá, por sí mismos (Ballantyne y Packer, 2002). En este sentido, el papel del profesor para motivar y dirigir el interés es también un factor clave (Emmons, 1997).

Algunos artículos científicos ofrecen recomendaciones concretas, en las que se tienen en cuenta algunos de los aspectos comentados anteriormente, con el propósito de establecer cómo preparar adecuadamente una salida y potenciar al máximo sus efectos cognitivos y afectivos (Orion y Hofstein, 1994). Orion y Hofstein enfatizan también, la importancia de

hacer una buena evaluación y seguimiento del impacto que estas experiencias, tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Llegados a este punto, sería conveniente mencionar algunos factores que se oponen, de alguna manera, a la mayor utilización del aprendizaje experiencial en la escuela. Uno de esos factores es la falta de confianza del docente, sobre su capacidad para responder a los retos asociados a una salida escolar. Esto se puede deber en parte, a su preocupación por no dominar suficientemente los contenidos que se van a trabajar con la salida didáctica, o aquellos que pudieran surgir sobre la marcha, o a su inseguridad respecto a los conocimientos requeridos para llevar a cabo este tipo de iniciativas, de forma eficaz. Otras veces, el rechazo de los profesores y profesoras a las salidas didácticas, se debe a la necesidad de asumir un cierto nivel de riesgo, afrontando la responsabilidad de garantizar la seguridad del alumnado, durante la excursión.

También se alega a la falta de recursos o de apoyo institucional, para argumentar el escaso uso del aprendizaje experiencial por parte de los docentes. Ambos factores, son explícitamente abordados en la siguiente sección de este artículo. Con respecto al primer aspecto, la falta de recursos, el Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula se plantea como un objetivo explícito, facilitar el acceso de profesores y profesoras a la información especializada y a los recursos disponibles, así como ofrecer cursos tanto de formación inicial como de desarrollo profesional, para promover la utilización de las salidas didácticas.

En relación con la falta de apoyo institucional, el mencionado movimiento a favor del aprendizaje fuera del aula se propone trabajar por el reconocimiento público del valor pedagógico de este tipo de iniciativas, de modo que se favorezca, no sólo el respaldo de las autoridades e instituciones educativas, sino la implicación y el aliento de toda la comunidad en general.

Otra de las razones esgrimidas para justificar la reticencia de algunos docentes frente a la integración del aprendizaje experiencial, tiene que ver con las exigencias del currículo y la escasez de tiempo disponible para hacer frente a dicho currículo. Estos aspectos se podrían afrontar promoviendo un cambio de mentalidad respecto a los objetivos educativos perseguidos, y sobre todo, respecto a las formas de evaluación implementadas. Frecuentemente, el profesor se ve presionado por la necesidad de preparar a sus estudiantes para la superación de exámenes, centrados en la memorización de conceptos o en la resolución de actividades tipo, coherentes con el enfoque predominante en el currículo rígido vigente. La búsqueda de aprendizajes profundos, significativos y duraderos en el tiempo, que garanticen la capacidad del individuo para transferir el conocimiento a nuevas situaciones y resolver problemas, exige no sólo la implementación de nuevas pedagogías, sino también, de nuevas formas de evaluar.

Manifiesto sobre el valor del aprendizaje fuera del aula en el Reino Unido

Tras revisar brevemente algunas de las cuestiones más relevantes en la literatura especializada, con objeto de entender las peculiaridades del aprendizaje experiencial y aplicarlo de forma eficaz en la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas, vamos a detenernos en la descripción de una iniciativa, que está teniendo una influencia relevante en el ámbito educativo. Dicha iniciativa queda significativamente plasmada en el Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula. Se trata de un movimiento directamente conectado con las corrientes teóricas, a favor de la integración del aprendizaje experiencial, junto con la enseñanza formal.

El Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula fue publicado por el Departamento de Educación de la Universidad de Nottingham (Department for Education and Skills), en el año 2006, y desde entonces, ha sido explícitamente suscrito por más de 1920 organizaciones e individuos, lo que pone de manifiesto el grado de aceptación y el impacto que está teniendo.

do esta iniciativa. A continuación, vamos a recoger las principales argumentaciones y líneas de actuación, propuestas en el documento original.

El manifiesto comienza definiendo la educación fuera del aula como “la utilización de lugares distintos al aula para enseñar y aprender”

Por lo tanto, el manifiesto no se refiere al aprendizaje espontáneo que puede llevar a cabo un individuo en un momento determinado, de forma más o menos accidental o no programada. Por el contrario, hace referencia a una forma distinta de concebir la educación, que pretende aprovechar el potencial de la experiencia real, más allá de las paredes del colegio, para promover el aprendizaje. Aquellos que se identifican con esta aproximación a la enseñanza, consideran que, no sólo es importante lo que aprendemos, sino cómo y dónde lo aprendemos.

Los profesionales involucrados en la elaboración de este manifiesto no entienden el aprendizaje fuera del aula como un fin en sí mismo, sino como medio para desarrollar conocimientos, destrezas y valores. Además, consideran que cuando la enseñanza se apoya en las experiencias fuera del aula, se promueve en el individuo la capacidad de aprender a partir de los estímulos que le rodean. Por lo tanto, el aprendizaje fuera del aula promueve de alguna manera, la tan demandada competencia de aprender a aprender, respondiendo a una de las necesidades educativas actuales.

Esta iniciativa se fundamenta en los resultados de la investigación educativa, que aportan evidencias importantes de que, las salidas escolares bien diseñadas y desarrolladas aumentan considerablemente el valor formativo de las clases, facilitan la comprensión de conceptos que son difíciles de entender cuando se trabajan con los métodos y recursos tradicionales y las limitaciones del aula, y permiten desarrollar un conocimiento contextualizado e integrador, superando las barreras impuestas artificialmente por las asignaturas.

Partiendo de los indicios ofrecidos por la investigación especializada, el citado manifiesto reivindica los siguientes beneficios asociados al aprendizaje fuera del aula:

Involucra a los alumnos en el proceso formativo y despierta su motivación

Mejora la actitud de los niños y adolescentes frente al aprendizaje

Ofrece oportunidades de desarrollar aprendizajes informales a través del juego.

Reduce los problemas de conducta y favorece la integración, disminuyendo el absentismo.

Aporta desafíos interesantes y ayuda a los alumnos a asumir un nivel razonable de riesgo.

Desarrolla la tolerancia hacia la incertidumbre y la capacidad a afrontar situaciones nuevas.

Ayuda a adquirir independencia y autosuficiencia y a desenvolverse satisfactoriamente en una amplia variedad de contextos, respondiendo a los distintos estímulos.

Promueve sentimientos de valoración y preservación del medio y favorece la educación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos.

Estimula la curiosidad y la creatividad, asociadas a la participación en actividades o problemas abiertos

Ayuda a desarrollar un conocimiento contextualizado e integrador, a relacionar ideas y a superar las barreras impuestas artificialmente por materias o asignaturas.

Ofrece oportunidades para estimular el aprendizaje de orden superior, caracterizado por el desarrollo de estructuras cognitivas complejas que permiten la interconexión de conceptos, la capacidad de abstracción y modelización y la habilidad para aplicar conocimiento.

Mejora el rendimiento académico.

Tomando en consideración todos los beneficios del aprendizaje fuera del aula previamente alegados, el manifiesto asume una serie de actuaciones, encaminadas a la consecución

ción de los siguientes objetivos:

Objetivo 1:

Aportar un amplio rango de experiencias de aprendizaje fuera del aula dirigidas a niños y adolescentes, desde actividades y salidas que complementen la enseñanza en el colegio hasta estancias formativas en centros, campamentos, granjas escuelas, etc. Dichas experiencias de aprendizaje fuera del aula han de cumplir los siguientes requisitos:

Ser relevantes y motivadoras para el alumnado. Satisfacer las necesidades e intereses de los aprendices, independientemente de su edad, procedencia, capacidades y formación previa.

Ofrecer oportunidades para aprender a través de la experimentación y la práctica y permitir el desarrollo progresivo de habilidades.

Promover el desarrollo de destrezas personales básicas, favorecer la capacidad de aprender de forma autónoma, fomentar el aprendizaje a través de la investigación, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y enriquecer la comprensión de los contenidos trabajados en el aula.

Objetivo 2:

El segundo objetivo está enfocado a la difusión del valor del aprendizaje fuera del aula. Se pretende promover un amplio reconocimiento de la contribución única que, este tipo de experiencias, aporta a los individuos. Para conseguir este propósito se abordan las siguientes actividades:

Facilitar al público en general, los resultados de la investigación especializada, que aportan importantes evidencias acerca de los beneficios del aprendizaje fuera del aula

Desarrollar vías de comunicación que faciliten la difusión del valor del aprendizaje fuera del aula

Promover la investigación enfocada a guiar, fundamentar y mejorar la enseñanza fuera del aula.

Objetivo 3:

El tercer objetivo se centra sobre aspectos relacionados con la calidad. Ofrecer experiencias de aprendizaje, bien diseñadas y planificadas, y adecuadamente dirigidas y orientadas por el profesorado, puede ser el factor decisivo para impulsar e implantar el aprendizaje experiencial. Para ello es importante:

Promover el trabajo colaborativo entre todos aquellos que creen en el valor formativo del aprendizaje fuera del aula, (profesores, investigadores, diseñadores de currículo, instituciones, organizaciones...), de modo que se establezcan estándares de calidad y principios de diseño para cualquier iniciativa, consistente con esta perspectiva de aprendizaje.

Tomar en consideración los estándares generados para el desarrollo de propuestas de calidad, que potencien la comprensión de los contenidos curriculares y el desarrollo de destrezas y valores a través del aprendizaje fuera del aula

Acreditar la calidad de estas iniciativas, de modo que se fomente la aceptación y adopción de las salidas formativas.

Desarrollar estrategias que favorezcan el apoyo de las autoridades locales y las involucren en la evaluación de la calidad de estas iniciativas y en la valoración de su impacto en el aprendizaje de los individuos.

Conectar las experiencias fuera del aula con actividades antes y después de la salida didáctica, de manera que se potencie su valor formativo y se favorezca su integración en la enseñanza formal.

Darle continuidad a este enfoque, para permitir el desarrollo progresivo de conocimiento y habilidades.

Objetivo 4:

El cuarto objetivo presta atención a la necesidad de instruir a los docentes, de manera que se encuentren capacitados para llevar a cabo este tipo de propuestas. En este sentido, se intenta mejorar la oferta y la calidad de los cursos de formación inicial o de desarrollo profesional, destinados a proporcionar a docentes y monitores, el apoyo necesario para implementar de forma eficaz las salidas didácticas. Muchos profesores reconocen el valor formativo del aprendizaje fuera del aula, pero no se sienten seguros a la hora de ponerlo en práctica, ya que consideran que carecen de la formación, del tiempo o de los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Con el propósito de hacer frente a este objetivo se plantean las siguientes actuaciones:

Apoyar a los profesores en ejercicio para que se sientan seguros y capacitados a la hora de implementar salidas didácticas

Desarrollar y ofertar cursos bien publicitados, que satisfagan las necesidades de los docentes, tanto en ejercicio, como en formación

Trabajar de forma colaborativa con las instituciones encargadas de la formación inicial y de la formación continua del profesorado, de modo que se mejore la calidad y accesibilidad de los programas instructivos, destinados al aprendizaje fuera del aula.

Trabajar de forma colaborativa con las organizaciones pertinentes, para proporcionar cursos con contenidos de calidad acreditada.

Objetivo 5:

El quinto objetivo atiende a aspectos relacionados con la seguridad y la salud. Las salidas fuera del aula, a menudo, conllevan la asunción de una serie de riesgos y peligros, y por tanto, exigen la capacidad del docente para proteger y garantizar la seguridad de todo el alumnado involucrado en la visita. Afrontar este reto, supone dotar al profesorado de las habilidades y estrategias necesarias, para llevar a cabo las salidas formativas de manera segura, y además, convencer a los directores, jefes de departamento e inspectores educativos, de la necesidad de supervisar la labor docente en este sentido. La responsabilidad de garantizar la seguridad del alumnado, recae fundamentalmente en las escuelas, por lo que éstas han de apoyar al profesorado y procurar que posea la formación y los medios necesarios, para realizar las visitas educativas fuera del aula, de forma segura y eficaz. Con el propósito de hacer frente a este objetivo se propone:

Elaborar guías sobre seguridad, que proporcionen directrices claras y fácilmente aplicables

Poner a disposición de los docentes el conocimiento especializado sobre esta materia, mostrándoles cómo es posible llevar a cabo salidas escolares, garantizando la salud de los participantes y asumiendo los estándares asociados a las buenas prácticas.

Implantar mecanismos útiles y ágiles de garantía de la seguridad, reduciendo al mínimo la burocracia asociada a ellos.

Animar a los docentes y autoridades educativas locales a hacer uso de aseguradoras privadas, poniéndose en manos de profesionales, expertos en seguridad.

Objetivo 6:

Este objetivo está directamente relacionado con el anterior y pone el énfasis en el propósito de facilitar a las escuelas y autoridades educativas correspondientes, el acceso a la información y los recursos necesarios, para poner en prácticas las medidas de seguridad an-

teriormente mencionadas. Pero además, el sexto objetivo hace referencia a cualquier información que pueda ser de utilidad para diseñar y preparar una salida didáctica. En este sentido, el Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula llama la atención sobre la existencia de una gran variedad de materiales formativos, asociados a actividades en lugares ajenos a las escuelas. Muchos de esos recursos son ofrecidos por empresas u organizaciones, especializadas en este tipo de propuestas. La colaboración entre los distintos proveedores de ofertas educativas fuera del aula permitiría ahorrar esfuerzos, evitando la duplicidad y optimizando los recursos disponibles y el enriquecimiento derivado de ellos. Las actuaciones concretas destinadas a promover este objetivo son:

Asegurar que las escuelas y profesores tienen libre acceso a la información, las guías y los recursos didácticos existentes, para preparar y organizar actividades formativas fuera del aula.

Favorecer la colaboración entre las escuelas e instituciones educativas y las empresas y proveedores privados, especializados en esta temática.

Objetivo 7:

El último objetivo presta atención a la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa, por lo que pretende identificar formas de animar a los padres, cuidadores, voluntarios etc., a participar en actividades de aprendizaje fuera del aula. Dichos agentes tienen la capacidad de ofrecer un gran apoyo a este tipo de propuestas, y en muchas ocasiones, sin su colaboración, sería imposible llevarlas a cabo. Además frecuentemente, sus contribuciones enriquecen profundamente la experiencia educativa de los niños y niñas participantes, y ofrecen un valor añadido a las actividades. Involucrar a padre, madres y al resto de la comunidad en estas iniciativas, fortalece el sentido de comunidad, favorece la construcción compartida de conocimiento y consolida el reconocimiento del valor del aprendizaje fuera del aula. Este objetivo se puede trabajar mediante las siguientes acciones:

Difundir y publicitar las evidencias sobre los beneficios educativos asociados a las salidas formativas, de forma que se promueva una mayor comprensión acerca del potencial del aprendizaje fuera del aula. Destacar la contribución que todos los miembros de la comunidad pueden hacer, apoyando y participando en estas iniciativas

Animar a la comunidad, vinculada de alguna manera, con la educación de las nuevas generaciones, para que se involucre en las actividades didácticas fuera de las escuelas.

Desarrollar y ofrecer guías y orientaciones, especialmente dirigidas a este colectivo.

Considerar la posibilidad de ofertar apoyo formativo en esta línea a padres, madres, cuidadores, etc.

Conclusiones

A modo de colofón final, en lugar de reivindicar de nuevo la necesidad de buscar nuevas fórmulas educativas que garanticen el desarrollo de competencias y la capacidad de aprender a aprender, de redundar sobre los beneficios del aprendizaje fuera del aula, evidenciados por la investigación educativa, o de reincidir sobre los factores que influyen en el impacto formativo de las salidas didácticas, me gustaría finalizar incluyendo algunos testimonios que, desde mi modesta opinión, podrían resultar especialmente significativos para fomentar el aprendizaje experiencial. Dichos testimonios están recogidos en el Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula:

“Creemos que cualquier persona joven debería experimentar el mundo que hay más allá del aula, como una parte esencial del aprendizaje y del desarrollo personal, independientemente de su edad o circunstancias”

“Las experiencias de aprendizaje más memorables, son aquellas que nos permiten encontrar sentido al mundo que nos rodea, estableciendo vínculos entre lo que sentimos y per-

cibimos y lo que entendemos o aprendemos. Estas experiencias permanecen con nosotros durante toda nuestra vida y afectan nuestro comportamiento, nuestro estilo de vida y nuestro trabajo. Influyen en nuestros valores y en las decisiones que tomamos. Nos permiten transferir conocimiento del aula a nuestra experiencia y de nuestra experiencia al aula”

“Sólo hay una cosa más dolorosa que aprender de la experiencia: no aprender de la experiencia” (Archibald McLeish)

Bibliografía

- BALLANTYNE, R. y PACKER, J.
2002 “Nature-based excursions: school students’ perceptions of learning in natural environments”, en *International Research in Geographical and Environmental Education*, III, 11: 218–236.
- BOGNER, F.X.
1998 “The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective” en *Journal of Environmental Education*, IV, 29: 17–29.
- CHISHOLM, C.U.; HARRIS, M.S.G; NORTHWOOD, D.O. y JOHRENDT, J.L.
2009 “The Characterisation of Work-Based Learning by Consideration of the Theories of Experiential Learning” en *European Journal of Education*, III, 44: 319-337.
- COMISIÓN EUROPEA,
2000 “A Memorandum of Lifelong learning. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (14-05-2010).
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS
2006 “Learning Outside the Classroom Manifesto”. Nottingham: DfES Publications
- DILLON, J.; RICKINSON, M.; TEAMEY, K; MORRIS, M.; YOUNG CHOI, M.; SANDERS, D. y BENEFIELD, P.
2006 “The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere” en *School Science Review*, 87: 107-111.
- EATON, D.
2000 “Cognitive and affective learning in outdoor education” en *Dissertation Abstracts International – Section A: Humanities and Social Sciences*, 60: 3595.
- EMMONS, K.M.
1997 “Perceptions of the environment while exploring the outdoors: a case study in Belize” en *Environmental Education Research*, III, 3: 327–344.
- EPSTEIN, S.
1994 “Integration of the cognitive and the psychoanalytical unconscious” en *American Psychologist*, 49: 709–724.
- HEALEY, M.; JENKINS, A.; LEACH, J. y ROBERTS, C.
2001 “Issues in providing learning support for disabled students undertaking fieldwork and related activities”. <http://www2.glos.ac.uk/gdn/disabil/overview/toc.htm>. (12-05-2010)
- ITIN, C.M.
1999 “Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century” en *Journal of Experiential Education*, 85–97.
- MITTELSTAEDT, R.; SANKER, L. y VANDERVEER, B.
1999 “Impact of a week-long experiential education program on environmental attitude and awareness” en *Journal of Experiential Education*, III, 22: 138–148.
- OPENSHAW, P.H. y WHITTLE, S.J.
1993 “Ecological field teaching: How can it be made more effective?” en *Journal of Biological Education*, I, 27: 58–66.

ORION, N. y HOFSTEIN, A.

1994 “Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment” en *Journal of Research in Science Teaching*, X, 31: 1097–1119.

RAELIN, J.A.

2000 *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Nueva Jersey: Prentice Hall Inc.

SMITH, M.K.

2001 David A Kolb on Experiential Learning, *The Encyclopedia of Informal Education* <http://www.infed.org/b-explrn.htm> (17-05-2010)

STATE EDUCATION AND ENVIRONMENT ROUNDTABLE

2000 The effects of Environment-based Education on student Achievement. <http://www.seer.org/pages/csap.pdf> (12-05-2010)

UZZELL, D.L.; RUTLAND, A. y WHISTANCE, D.

1995 “Questioning values in environmental education” en Guerrier, Y.; Alexander, N.; Chase, J. y O’Brien, M (Edits.) *Values and the environment: a social science perspective*. Chichester: John Wiley.

