

El valor didàctic del treball fora de l'aula. Reflexions des de la Geografia

David Serrano i Giné

Universidad de Barcelona. dserrano@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: mayo de 2007

Resumen

El treball fora de l'aula presenta un elevat interès didàctic. Això es deu, principalment, a la seva vàlua a l'hora de refermar continguts i fixar coneixements. Existeixen diferents tipologies de treball fora de l'aula; per tal de treure el màxim profit a aquest recurs didàctic, es presenta una sistematització i una tipificació de les principals modalitats de treball.

Palabras clave: treball fora de l'aula, didàctica, educació ambiental.

Abstract

Work which takes place outside the classroom has a remarkable pedagogic interest. This is mainly due to its efficiency at underpinning knowledge and skills. There are several kinds of this type of work, and, in order to take full advantage of this teaching tool, different practical aspects must be considered.

Keywords: field work, teaching, environmental education.

1. Introducció

D'un temps ençà, des de la didàctica en general i des de les ciències socials en particular, s'insisteix en una renovació de metodologies i models d'ensenyament. Així, cada cop més es valoren aquells programes de treball innovadors, que representen una alternativa o un complement al treball quotidià a l'aula i, encara més, a l'habitual classe magistral. En aquest sentit s'han suggerit diferents propostes com, per exemple, el treball fora de l'aula.

A les línies que segueixen, indiquem una sistematització de continguts, realitzem una proposta de terminologia i assenyalem quatre recursos didàctics, que es corresponen amb quatre nivells d'aprenentatge. Les idees que presentem tenen la intenció de ser útils a tots els nivells d'ensenyament, des de l'educació primària fins a la universitària; és per això que el propòsit global pot comportar imprecisions en casos de detall. En qualsevol cas, amb aquesta aportació pretenem assenyalar tot un seguit d'idees clau per a una activitat amb força pràctica però escassos fonaments teòrics.

El treball fora de l'aula és un recurs didàctic de gran interès, ja que facilita l'aprenentatge de conceptes i procediments, afavoreix el desenvolupament d'actituds i possibilita el creixement afectiu de l'alumnat, tant vers companys com vers indrets. Hi ha tota una colla de termes que, d'una manera poc o molt precisa, s'associen a la idea de «treball fora de l'aula»; aquest és el cas de l'estudi del medi o l'itinerari geogràfic, que d'una forma més precisa donen lloc a conceptes com sortida, excursió, o treball de camp, per citar només tres veus. Tot sovint, aquests termes es consideren sinònims, si bé presenten unes finalitats i uns objectius ben diferents, almenys des del punt de vista didàctic. D'aquesta manera, el treball fora de l'aula no ha de ser entès com una activitat determinada principalment per

l'espai físic on es realitza, sinó, més aviat, per l'espai mental en què es genera i la predisposició cognitiva a la que dona lloc.

Normalment el treball fora de l'aula s'acostuma a relacionar amb disciplines de l'àmbit de les ciències naturals, fet que no és del tot correcte, ja que també se'n realitza a les ciències socials. Si bé és cert que l'aplicació d'aquest recurs és desigual entre ensenyaments, és totalment correcte afirmar que hauria de ser motiu d'interès pel conjunt d'especialitzacions: a Geografia, per a l'estudi d'estructures urbanes, configuracions rurals o modelats del relleu; a Història, per tal d'observar escenaris de fets sobre el terreny, o visitar arxius i biblioteques; a Arqueologia, per recollir dades; a Història de l'Art i a Belles Arts, per visitar museus, exposicions i tallers.

Malgrat tot això, les aportacions de més interès, quant a didàctica del treball fora de l'aula, no s'han canalitzat a través de les ciències socials, ni tampoc en els estudis de pedagogia o magisteri, sinó en l'educació ambiental (EA). Talment, els postulats de l'EA i l'entramat conceptual sobre els què se sostenen, són de gran interès a l'hora de sistematitzar i tipificar el treball fora de l'aula, fins i tot i de manera independent a si el treball fora de l'aula posseeix un revestiment ecològic.

2. L'interès de l'educació ambiental

L'educació ambiental, com a disciplina acadèmica, té una antiguitat escassa, no superior a la trentena d'anys. Segons Calvo i Corraliza l'EA es pot definir com «un procés que intenta millorar les relacions dels éssers humans amb el medi, a través del coneixement i la sensibilització»¹. Es pot afirmar que l'EA neix com a

¹ CALVO; CORRALIZA 1994: 18.

reacció a la degradació ambiental de la Terra, entesa com a conseqüència d'una activitat humana desequilibrada respecte la naturalesa, i relacionada amb un augment exponencial de la població, el desenvolupament tecnològic i la cerca de noves formes de benestar. D'ací se n'ha derivat una desvinculació entre persones i medi, que ha comportat una disminució de coneixements de tipus ambiental, particularment en el cas de la població urbana i especialment entre la població més jove. Per una altra banda, s'observa una manca de valoració del medi, i s'acostuma a acceptar que les relacions ésser humà-naturesa han canviat, i que actualment es caracteritzen per la transformació i el consum de recursos naturals, així com per la generació d'impactes i problemes ambientals, alguns de caràcter irreversible.

Un dels primers documents que organitza i emmarca la tasca de l'EA és la Carta de Belgrad (1975), que estableix sis punts bàsics als quals l'EA ha de poder donar resposta:

- a) Conscienciació. Cal ajudar la societat en general a prendre més consciència sobre l'estat ambiental del planeta.
- b) Coneixement. Cal ajudar la societat a adquirir coneixements bàsics de caire ambiental, per tal d'iniciar la responsabilitat dels seus actes.
- c) Actitud. Cal ajudar la societat a adquirir interès per l'estat del medi, que l'impulsi a participar en la seva protecció i millora.
- d) Aptitud. Cal ajudar la societat a adquirir les aptituds necessàries per resoldre problemes de caire ambiental.

- e) Capacitat d'avaluació. Cal ajudar la societat a avaluar les mesures i els programes d'EA en funció d'aspectes ecològics, polítics, econòmics, socials, estètics i educatius.
- f) Participació. Cal desenvolupar el sentit de responsabilitat i presa de consciència sobre els diferents problemes ambientals, i cal aplicar les mesures necessàries al respecte.

Dos anys més tard es va organitzar a Tbilisi la Conferència intergovernamental sobre educació ambiental, que va marcar un punt d'inflexió a la disciplina. Un dels aspectes que més s'hi va subratllar va ser la necessitat de fomentar el coneixement i la comprensió, que generen actituds responsables i preveuen i resolen problemes ambientals. Així es va concloure que l'EA ha d'impartir-se a tot tipus de persones, que ha de mostrar-se reaccionària a tots els canvis que s'esdevinguin al món i que ha de fomentar els valors socials i la responsabilitat dels membres de cada societat.

Novo assenyalava les fites de més importància en l'EA, l'aparició del concepte «desenvolupament sostenible», el paper de l'aprenentatge com a procés, la necessitat d'establir vincles entre el pla intel·lectual i l'afectiu, i el paper de l'EA en l'educació reglada i l'educació no reglada².

En l'àmbit espanyol cal fer referència a les jornades d'educació ambiental realitzades a Valsaín (1987), Sitges (1993) i Pamplona (1998), així com a les distintes legislacions sobre educació promulgades per les diferents Administracions. En aquest sentit, l'afirmació de Benayas, entre d'altres, sistematitza les diferents apor-

² NOVO 1995: 24-68.

tacions realitzades des de l'àmbit acadèmic a l'Estat espanyol³.

En aquesta tessitura es conforma una disciplina, l'EA, amb una clara dimensió social, interessada per evidenciar la dependència entre les persones i l'hàbitat que ocupen, a través de la divulgació i la formació, i des d'una posició que propugna la concepció de cada realitat com un tot diferent de la suma de les seves parts, estableix llaços entre l'objecte i el subjecte d'estudi. Caduto emprà el terme educació integral⁴:

«la educación integral se basa en un enfoque totalizador. Esta estrategia afirma que no es posible separar la educación cognitiva de la afectiva en la enseñanza individual y colectiva»

Una consideració, en definitiva, que presenta un punt i a part en l'ensenyament tradicional, que vincula el propi aprenentatge a l'experiència, que cerca l'autonomia de l'alumnat i que implica un lligam de caràcter didàctic i pedagògic amb una càrrega ètica important.

3. L'interès del treball fora de l'aula

3.1. Antecedents

La importància del treball fora de l'aula en diferents disciplines ha estat àmpliament demostrada. Són nombrosos els pedagogs que s'han pronunciat positivament al respecte, sense tenir vocació exhaustiva i citant únicament els de més anomenada, ens podem referir a Dantín Cereceda, Giner de los Ríos, Maria Montessori, Baldiri i Reixach o Pau Vila; precisament del geògraf i pedagog Pau Vila és la frase «la geografia es fa amb els peus».

³ BENAYAS *et al.*: 2003: 35-54.

⁴ CADUTO 1992: 24.

Segons Martí Henneberg⁵, l'estudi directe de la realitat es va configurar amb l'anomenada «pedagogia intuïtiva», promulgada per Henri Pestalozzi (1746-1827), i basada en la idea que l'experiència directa ajuda a entendre el món i a adquirir-ne una idea general mitjançant la intuïció. El mètode pestalozzià va tenir una influència important al cantó suís de Vaud, i una feble repercussió a Espanya, a través de les figures de Martín Sarmiento i, posteriorment, Pablo Montesino. A Suïssa, la pedagogia intuïtiva va ser readaptada a altres mètodes, tot acabant invertint-se i sent un complement de les lliçons habituals a l'aula. D'aquesta manera, les anomenades «excursions instructives» tenien per objecte que l'alumnat verificqués sobre el terreny allò après a la classe.

A Espanya, la pedagogia intuïtiva va ser represa per la Institución Libre de Enseñanza (ILE), i per la interpretació que en va fer Rafael Torres a partir de l'experiència del Club Alpin francès. El Club Alpin, com a societat excursionista, tenia una vocació divulgadora, que vinculava l'esport i el coneixement del territori amb sentiments d'identitat; aquesta filosofia era compartida per altres societats excursionistes espanyoles, com l'Associació catalanista d'excursions científiques (1876) i l'Associació d'excursions catalana (1878), que es van fondre l'any 1891 per crear el Centre excursionista de Catalunya, o la Sociedad para el estudio del Guadarrama (1886), vinculada a l'ILE.

Així, en aquesta conjuntura inicial, els grups de renovació pedagògica començaven a avesar-se a considerar el treball fora de l'aula com a mètode alternatiu —o, si més no, complementari— a l'ensenyament convencional. Aquest recurs encara va necessitar temps per asentar-se, i no va ser fins a la consolidació de l'Escuela

⁵ MARTÍ-HENNEBERG 1994: 19-22.

Normal Central i la definitiva implantació de l'ILE, que no va popularitzar-se, tant a la primària com a l'educació superior. Un exemple d'aquest darrer cas, és el catedràtic d'Història natural de la Universitat de Barcelona Odón de Buen (1836-1945), que va fer habitual l'anomenat «excursionisme instructiu i sistemàtic» en els seus cursos.

De manera posterior, evidentment, altres autors han utilitzat el treball fora de l'aula com a complement didàctic o, el que potser és més revelador, com a eix de l'aprenentatge significatiu.

3.2. Treball fora de l'aula i ensenyament

El treball fora de l'aula ha de ser entès des de la perspectiva de la renovació pedagògica. Així, es distingeixen diferents punts enriquidors, que n'augmenten la vàlua i que habitualment es contraposen als discursos didàctics convencionals.

González Hernández indica sis aspectes d'interès en el treball fora de l'aula⁶: susciten l'activitat de l'alumnat, lluiten contra el verbalisme i l'abús de la memòria mecànica, desenvolupen un esperit crític, testimonien el treball propi, asseveren el valor de les dades establertes metodològicament, i susciten la curiositat i l'interès de l'alumnat. Per altra banda, García Ruíz amplia a dotze els matisos del treball fora de l'aula⁷: l'enriquiment psicològic i l'estructuració cognoscitiva, l'incentiu del procés ensenyament-aprenentatge, el coneixement del medi com a agent de motivació, la investigació del medi com a mètode d'ensenyament actiu, la necessitat d'interdisciplinarietat, el rigor científic que se'n deriva, la familiaritat amb mètodes i tècniques, el desenvolupa-

ment intel·lectual i emocional, la formació de ments lliures i obertes, l'adquisició de postures crítiques, el foment d'actituds i valors i, finalment, el conreu de la solidaritat i la cooperació. Des d'una perspectiva una mica més pragmàtica, García de la Vega fa referència a la motivació que desperta en l'alumnat, la creació i la consolidació de conceptes i idees i la valoració de l'entorn de fora les aules, ja que genera actituds i comportaments de caire social i ètic⁸.

D'aquesta manera, l'espai mental que es deriva del treball fora de l'aula, promou l'adquisició de coneixements, atès que suscita la formació de preguntes i explicacions; facilita la creació de valors, atès que permet, al mateix temps, l'adquisició d'una formació reglada i no reglada; exigeix el domini de tècniques i destreses; condueix a l'aprenentatge i desenvolupament d'actituds crítiques i, de manera paral·lela al procés d'aprenentatge, reforça llaços d'amistat, solidaritat i treball en grup. A banda, el treball fora de l'aula, també és causa de motivació, perquè amb la sortida es trenca la dinàmica habitual de la classe i s'interromp la rutina de l'aprenentatge quotidià, encara que es continuï amb l'aprenentatge programat.

En el cas de les ciències socials, existeixen diferents experiències que fan palesa la bondat del treball fora de l'aula. D'aquesta manera, Hernando assenyala que «el trabajo de campo adquiere una nueva dimensión dentro del proceso educativo, dimensión que en parte ya poseía a nivel de investigación»⁹; Gómez Ortiz indica l'oportunitat del paisatge com a fil conductor «para interpretar i explicar las relaciones que se establecen entre un espacio territorial y el grupo social instalado en él», així com la importància de la Geografia com a dis-

⁶ GONZÁLEZ 1980: 150.

⁷ GARCÍA 1993: 30-32.

⁸ GARCÍA 2004: 81-82.

⁹ HERNANDO 1979: 116.

ciplina amb significat científic i valor pedagògic¹⁰; i Licer-
ras Ruíz apunta el paper de l'observació i la percepció
en el procés d'aprenentatge¹¹:

«[...] la observación y la experiencia se convierten
en los dos conductores básicos para el desarrollo
del proceso instructivo... la observación efectiva del
mundo real es un punto de partida, pedagógica-
mente insustituible... y contribuye a favorecer el
aprendizaje como una reconstrucción racional del
pensamiento ordinario».

Un dels aspectes que sembla ser comú als diferents
autors, és la consideració del treball fora de l'aula com a
eix —central o paral·lel— de l'activitat desenvolupada a
l'aula, fet que desterra l'equivocada idea d'associar
treball fora de l'aula amb pèrdua de temps. Ben al con-
trari, el treball fora de l'aula comporta un aprofitament
d'allò treballat de manera prèvia a classe, que amb el
contacte amb la realitat es reestructura i s'aplica en un
cas, o casos, concrets, tot derivant-se diferents benefi-
cis, tant en matèria de formació de coneixements com
de destreses i actituds.

És cert, però, que també s'han realitzat crítiques a
aquesta metodologia o, almenys, a algun dels seus
vessants. D'aquesta manera Luis i Urteaga es referei-
xen a les dificultats de generalització a partir de l'estudi
de llocs concrets, l'abús de mètodes empiristes en de-
triment de plantejaments previs, la manca de rigor cien-
tífic, i una habitual consideració dels treballs fora de
l'aula com a activitats extraescolars, extraordinàries o
alienes al currículum¹².

En el cas que ens ocupa, partim de la idea que el treball
fora de l'aula és positiu per la formació de l'alumnat, pel
que fa a assimilació de continguts, adquisició de destre-
ses i creació de valors. I considerem també que existeixen
diferents tipus de treball fora de l'aula i diferents
maneres de plantejar-lo, fet que condiciona directament
l'aprofitament de l'activitat.

4. Classificacions de treball fora de l'aula

El treball fora de l'aula pot donar lloc a distintes maneres
de fer, que s'agrupen en variants o, si es vol, tipus. En la
construcció d'aquestes classificacions concuren dife-
rents elements, que es poden resumir en tres esferes:
l'alumnat, l'objecte d'estudi i el procés d'aprenentatge,
tots coordinats i condicionats per l'actuació del profes-
sor; segons com sigui la intensitat d'aquesta interacció,
major serà l'eficiència i l'aprofitament de la sortida. En
funció del grau d'aprofitament per part de l'alumnat,
s'estableixen quatre nivells d'assoliment i consolidació
de coneixements, que responen també a quatre nivells
de recursos didàctics. En un primer graó es troben les
sortides o excursions, segueixen les visites amb finalitat
didàctica, que donen pas al treball de camp, en una
doble versió¹³: els estudis de camp i les investigacions
de camp (vegeu figura 1).

- a) Les sortides o excursions, també anomenades
visites, són el primer graó del treball fora de l'aula.
Durant el seu desenvolupament, l'alumnat pren
contacte amb l'objecte d'estudi i amb el grup del
què forma part; l'activitat comporta un grau
d'implicació baix, on l'interès se centra a fomentar
actituds, afectes i valors i, en general, a observar
l'entorn. El pes de l'activitat recau en el professorat,
que és l'encarregat de dirigir la sortida i de coordi-

¹⁰ GÓMEZ 1992: 60.

¹¹ LICERAS 1997: 300.

¹² LUIS; URTEAGA 1982: s/p.

¹³ Segons la classificació d'SLAYTOR (1973), citat a HERNANDO
1979: 114.

nar-ne els aspectes didàctics. En aquest tipus, canvia l'emplaçament on es produeix el procés d'aprenentatge i es modifica lleument l'espai mental on es desenvolupa; per contra, la manera d'afrontar l'adquisició de coneixements no acostuma a divergir gaire del mètode tradicional. Un exemple d'aquest nivell és la visita a un espai natural, de manera no relacionada amb el temari del curs o amb les activitats tractades a classe, sinó únicament com un afegit o un ornat a l'activitat quotidiana de l'aula. Finalment, resta dir que el terme excursió acostuma a reservar-se per visites al camp o a la muntanya, mentre que el terme sortida sol quedar reclòs a l'àmbit urbà; deixant de banda el costum, no sembla existir cap raó especial per fer aquesta distinció.

- b) Les visites amb finalitat didàctica ocupen un espai superior a la jerarquia, reprenen els aspectes didàctics de les sortides o excursions, i n'augmenten l'abast. En aquesta ocasió, a banda de fomentar actituds, afectes i valors, es para especial atenció a l'adquisició de coneixements i destreses, de tal manera que la sortida esdevé un complement al treball realitzat a l'aula on, ara sí, els continguts pràctics es relacionen amb els teòrics. L'objectiu principal a assolir és identificar a la realitat allò avançat prèviament, per exemple, a l'aula. El professorat ha de saber conduir la visita amb habilitat, de manera tal que, d'una banda, l'alumnat relacioni allò esmentat a l'aula amb allò que contempla directament, per ell mateix a la realitat; i d'altra banda ha de facilitar que l'activitat sigui prou distesa com per a propiciar un encontre afectiu, amb els companys i amb l'objecte d'estudi. En aquesta ocasió, l'alumnat s'involucra de manera important en el procés d'aprenentatge i, tot i que el grau d'interacció que s'aconsegueix és variable, en termes generals es pot considerar notable. Un exemple d'aquest cas és la visita a una exposi-

ció després d'haver-ne explicat a classe el contingut general, els aspectes més destacats o el marc de coneixement en què se situa. L'interès del recurs, en tot cas, recau en la identificació sobre el terreny d'aquells continguts anunciats a l'aula.

- c) Els estudis de camp, o treball de camp amb discurs explícit, es troben al tercer graó de la classificació, atès que integren els dos estadis anteriorment comentats, i n'amplien el valor didàctic. En els estudis de camp l'alumnat no només desenvolupa actituds, afectes i valors, i adquireix coneixements i destreses, sinó que, a més, resol els problemes que se li plantegen. Així, si en el cas anterior l'objectiu consistia a trobar la correspondència entre la teoria i la pràctica, ara es tracta de conèixer els fets directament, sense esperar trobar una relació necessària entre els coneixements avançats a l'aula i la realitat. Aquesta etapa implica l'afrontament directe amb allò desconegut, no previsible, fet que duu l'alumnat a la cerca de solucions. El paper del professorat en tot aquest entramat ha de ser únicament orientador, ja que, en tot moment l'alumnat ha de controlar la situació i ser conscient si la seva actuació és correcta o esbiaixada; la tasca del professorat, per tant, ha de ser molt prudent. En aquest cas l'alumnat es troba de cara amb la realitat, s'enfronta amb allò que li és desconegut i que no només ha d'identificar, sinó que també ha de conèixer, per tal de resoldre, en funció de la seva formació; així doncs, el grau d'interacció que s'aconsegueix entre l'objecte d'estudi i l'alumnat és molt elevat. Una mostra d'aquest recurs és la realització d'un mapa de vegetació, que no només exigeix la identificació de les plantes a cartografiar, sinó també el seu coneixement i la seva relació amb el conjunt on s'integren.
- d) Finalment, les investigacions de camp, o treball de camp amb discurs implícit, representen una etapa

superior en el procés d'aprenentatge. En aquest cas la tasca a desenvolupar per l'alumnat se centra a investigar, a generar coneixement, i més tard a transmetre'l a la resta de companys. A tal efecte és clau observar, identificar i conèixer l'objecte d'estudi, per així poder aprehendre'l de manera completa; si s'aconsegueix realitzar tot el procés amb una vinculació afectiva, el grau d'interacció és màxim i l'assimilació de continguts absoluta. En aquests tipus d'exercicis, l'alumnat mostra realment el seu grau de competència, tant pel que fa a valors i actituds, com en el que ateny a coneixements i destreses. Aquí el paper del professorat és minso, ja que es limita a constatar el correcte desenvolupament del procés d'aprenentatge i, en tot cas, assenyalar-ne les desviacions. Un exemple d'aquest cas és la preparació i l'explicació, per part de l'alumnat, d'un aspecte del programa de l'activitat fora de l'aula.



Figura 1. Tipus de treball fora de l'aula
Font: original de l'autor

5. Preparació i desenvolupament del treball fora de l'aula

5.1. Consideracions prèvies

De manera independent al tipus de treball fora de l'aula que es vulgui desenvolupar, existeixen diferents condi-

cionants que poden interferir en el seu aprofitament. En termes generals, una programació de continguts i una adequació d'aquests al nivell de l'alumnat, són eines suficients per assegurar una bona interacció entre alumnat, objecte d'estudi i procés d'aprenentatge o, el que és el mateix, un bon aprofitament de l'activitat. Un diagnòstic inicial dels punts forts i dels punts febles del treball fora de l'aula indica vuit idees clau que convé tenir al cap:

Cal realitzar una selecció de conceptes. No es pot abastar tot un programa docent en una sola sortida, i tampoc no és recomanable fer-ho. Cal seleccionar els aspectes de més interès.

- Cal assegurar una vinculació entre el treball de camp i els continguts curriculars. A banda, cal considerar els continguts no curriculars però d'interès en la formació de l'alumnat.
- Cal treballar idees prèvies a l'aula. Això permet crear un «coneixement paral·lel» que assegura una vinculació de conceptes.
- És important donar pes a les dinàmiques de grup. En aquest sentit és millor treballar amb molts grups petits que amb un sol de gran. És interessant que l'alumnat prengui consciència de tres àmbits de treball: el grup classe, el grup de treball o equip i l'individu. Això permet reforçar llaços afectius.
- Cal desterrar la idea que el treball fora de l'aula no és important. El treball fora de l'aula és tant important com el treball a l'aula, atès que ambdós es complementen. De cara a l'alumnat, una manera d'evitar aquest biaix és amb una petita avaluació de la sortida.

- Cal assegurar la implicació de l'alumnat. Això es pot fer tant en la fase de preparació com en la d'execució, que és una bona manera de fixar coneixements.
- És bo considerar la interdisciplinarietat, en la mesura en què sigui possible; encara que només s'abordi un tema concret, cal fer-ho des del màxim de perspectives possibles. Això permet que l'alumnat aprengui l'objecte d'estudi i se'l faci seu.
- Convé tenir present que l'objectiu principal del treball de camp és ajuntar en un sol feix l'aprenentatge de conceptes, procediments i actituds.

Un dels aspectes que cal contemplar amb més insistència, és la delimitació de continguts. Sovint passa que el professorat aprofita una sortida per explicar la totalitat de conceptes possibles; alguns cops aquests ni tan sols es troben relacionats amb l'objecte d'estudi, fet que, evidentment, és un error. És recomanable que el treball fora de l'aula tingui un caràcter temàtic, que també pot ser transversal i interdisciplinar, però que ha de presentar una homogeneïtat de cara a l'alumne. Així, és preferible tractar dos temes diferents en dues sessions separades, que no pas en una sola i concentrada.

D'igual manera, cal administrar els continguts a assolir durant la sessió, tal i com es planifica una classe convencional. Altrament l'alumnat s'atabala amb la quantitat d'informació que rep, no aconsegueix distingir entre conceptes clau i conceptes superflus, no entén la sortida de manera coherent i s'allunya de l'aprenentatge significatiu. Novo també nota que en alguns casos l'alumnat absorbeix informació de manera important durant els primers moments de la sortida, per bé que al

final d'aquesta ja es troba cansat i no rendeix adequadament¹⁴.

La manca de materials específics dificulta la selecció i programació de continguts concrets pel treball de camp. En aquest sentit és de gran ajuda conceptualitzar allò que és important que aprengui l'alumnat, sempre en funció dels coneixements previs, a la temàtica a seguir i al nivell del grup. D'altra banda, no convé caure en l'error de pensar que si l'alumne es troba en contacte amb poca informació no haurà aprofitat correctament el treball de camp. Allò important de debò és que l'alumnat assimili correctament els continguts clau; i és preferible que l'alumnat assimili correctament pocs continguts, que no pas que n'assimili molts però de manera parcial.

Els materials específics han de dissenyar-se de manera concreta per a cada grup, d'una forma ajustada als coneixements previs i al nivell adquirit. En moltes ocasions l'única diferència entre activitats amb alumnes de nivells inicials i alumnes de nivells superiors és el volum d'informació que convé assimilar. Això és un error. El volum d'informació és un aspecte a considerar, però ni de bon tros l'únic i el més important. Existeixen altres paràmetres de gran rellevància, com per exemple conceptes clau, relacions entre elements, punts de reflexió i, evidentment, selecció de conceptes.

5.2. Programació de l'activitat

Com a conseqüència de tot això es pot establir un petit esquema orientador a l'hora de programar el treball fora de l'aula. La millor manera de fixar coneixements i assegurar que l'alumnat assimili continguts és a partir d'un procés evolutiu i repetitiu que, sense fatigar l'alumnat, faciliti una adquisició continuada de coneixements, des-

¹⁴ NOVO 1995: 155.

treses i actituds. A grans trets el treball fora de l'aula comporta una preparació prèvia a l'aula, l'execució del treball fora de l'aula en sentit estricte i una darrera sessió de treball a l'aula; segons la terminologia de García de la Vega això és la fase de preparació, la fase de treball de camp i la fase de síntesi¹⁵.

De manera més detallada, són cinc les etapes en què es pot organitzar el treball fora de l'aula (vegeu figura 2):

- En un moment inicial, el professorat ha d'explicar el contingut teòric a classe; el desenvolupament del tema pot ser similar al de qualsevol altra sessió. Tant si es treballa amb classe magistral com si es prefereix emprar altres classes de caire més participatiu, cal realitzar aquest primer pas.
- En segon lloc, al final de la unitat per exemple, és bo reincidir en aquells aspectes ja explicats i que seran objecte de treball de camp. Aquesta repetició es pot realitzar amb una sessió similar a la primera —procediment poc recomanable, però— o es pot realitzar amb alguna petita activitat o exercici pràctic. En aquest cas l'activitat pot ser una simple lectura, un comentari d'un gràfic o una imatge, o l'elaboració d'un petit mapa. L'objecte d'això és que l'alumnat posi en relació, de manera inicial, allò teòric amb allò pràctic. Aquesta activitat crea un ambient d'aprenentatge positiu i és interessant per motivar l'alumnat.
- Posteriorment cal explicar a l'alumnat com es realitzarà el treball fora de l'aula —quin dia, quin lloc, quina durada, què convé dur, com és recomanable vestir, etc.— i què s'hi veurà. És interessant aquest darrer aspecte, ja que facilita que l'alumnat sàpiga amb antelació allò que és realment important i allò que és secundari.
- Més tard es realitza el treball fora de l'aula. Durant la realització de l'activitat el professor ha d'explicar sobre el terreny tot allò que ja ha avançat a l'aula. No interessa que aquest acte es converteixi en una repetició del discurs fet anteriorment; de fet es busca que l'explicació al camp aprofundeixi una mica més en el tema, aprofitant l'avinentsa. A banda, si es vol, es poden realitzar altres observacions, però és important que quedin sempre supeditades al tema principal. Cal aprofitar perquè l'alumnat vegi, toqui i senti allò que s'ha explicat a classe de manera teòrica; d'aquesta manera s'assegura una comprensió efectiva de continguts. A banda, és recomanable que l'alumnat prengui notes de tot allò que aprèn, per tal de fixar continguts.
- Tot seguit, cal efectuar una memòria de la sortida. Aquesta memòria, o exercici de síntesi, pot ser més o menys lliure o més o menys pautat. És recomanable que almenys una part de l'exercici tingui un caràcter obert on l'alumne realment expressi allò que ha après i l'opinió que li ha merescut. En aquest sentit no s'acostuma a recomanar un abús dels exercicis estandarditzats, on l'únic que s'ha de fer és completar frases o omplir buits amb dades adquirides durant l'activitat.
- Finalment, cal realitzar una «posada en comú» de coneixements, amb tot el grup classe o en petits equips de treball, i a partir d'unes preguntes o uns punts guies; és recomanable que la sessió sigui amena; així l'alumnat troba al·licient a realitzar l'exercici i no s'avorreix. El paper del professor en aquest tipus d'activitat és important, ja que resol dubtes i anima a la participació i discussió. En alguns casos aquest pas pot absorbir l'anterior, ja que

¹⁵ GARCÍA 2004: 85-86.

la realització de la memòria es pot fer de manera col·lectiva a partir de la participació de tota la classe i les orientacions del professorat.

Durant tot el procés és important que el professorat propiciï sessions participatives. Al respecte s'acostuma a suggerir el treball en equip, ja que motiva l'alumnat i facilita la transferència d'informació. En el cas de realitzar-se una avaluació final de la sortida, hom suggereix fer l'avaluació de manera global per a tot el grup. Això es deu a que l'objecte final d'aquest exercici, en realitat, no és avaluar l'alumnat, sinó més aviat realitzar un seguiment del seu treball. És per això que es pot dir que el treball de camp no necessita ser corregit, sinó simplement supervisat, ja que és el mateix alumnat qui controla el seu aprenentatge i qui té constància del progrés realitzat.

quin sigui el grau d'interacció que fixen entre l'alumnat, l'objecte d'estudi i el procés d'aprenentatge. Segons el grau d'aprofitament que se'n deriva, es pot diferenciar entre sortides o excursions, visites amb finalitat didàctica, estudis de camp i investigacions de camp. L'activitat del professorat no és igual en cadascuna d'aquestes modalitats, i es troba sempre adequada a les necessitats de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.

Per tal que l'activitat es desenvolupi de manera adequada i l'alumnat assoleixi satisfactòriament tots els continguts previstos, és necessari realitzar una programació del treball fora de l'aula, així com una adequació dels continguts a assolir. En aquest sentit és especialment interessant el paper de la sortida com a complement i continuació de l'activitat desenvolupada dins de l'aula. Cal desterrar la idea que l'excursió és un «afegit» al programa del curs, que no reporta cap benefici acadèmic i que únicament posseeix valor d'oci o esbarjo.



Figura 2. Etapes en què s'organitza el treball fora de l'aula
Font: original de l'autor

5. Reflexions finals

El treball fora de l'aula és un recurs didàctic de gran vàlua. Això és a causa de la seva capacitat per consolidar i assimilar coneixements, i també per desenvolupar habilitats i destreses, i adoptar valors i actituds. Existeixen diferents modalitats de treball fora de l'aula, segons

Cal considerar diferents aspectes per tal d'assegurar que els coneixements adquirits siguin correctament assimilats per l'alumnat. Convé estructurar la sortida en tres etapes: una de preparació, una d'execució i una darrera de síntesi; cadascuna d'aquestes etapes se subdivideix en diferents moments, tots d'igual importància. El procés d'aprenentatge vinculat al treball de camp no únicament es produeix durant la sortida, sinó que també s'hi fa palès abans i després; això demostra que el treball fora de l'aula no ha de ser entès com una activitat determinada per l'espai físic on es realitza, sinó, més aviat, per l'espai mental en què es genera i la predisposició cognitiva a la que dona lloc.

És important realitzar un petit exercici o memòria de l'activitat; l'objectiu d'això no és estrictament avaluar l'alumne, sinó més aviat supervisar-ne el treball. L'experiència recomana que aquest exercici sigui relativament obert, per tal de donar llibertat a l'alumnat i facili-

tar la seva creativitat; aquest mateix exercici permet a l'alumnat d'intercanviar informació i refermar-se en la presa d'opinions. També és recomanable posar en comú tots els coneixements adquirits, si és possible en una sessió participativa.

En un altre ordre de coses cal subratllar el paper sensitiu del treball de camp. Amb la sortida l'alumnat reforça llaços entre amics i companys, així com relacions d'estima vers determinats llocs o indrets. De la mateixa manera tot aquest procés facilita l'adquisició d'actituds extracurriculars, així com de treball en grup i socialització.

Finalment, cal assenyalar que en el treball fora de l'aula, el paper del docent és limitat. Segons la modalitat que se'n faci, el professorat ha de desenvolupar un rol poc o molt actiu, però en general ha de cenyir-se a estimular l'alumnat, a incitar l'observació i facilitar la síntesi i correlació de coneixements, així com l'aparició d'actituds. Fora de l'aula, tanmateix, el protagonista principal no és el docent sinó el discent, ja que és l'alumnat el responsable de l'assimilació de continguts.

Agraïments

La maduració d'aquest text ha estat possible gràcies a les precisions terminològiques i la reestructuració de continguts suggerida per un avaluador anònim.

Bibliografía

- BENAYAS, J.; GUTIÉRREZ, J.; HERNÁNDEZ, N. (2003). *La investigación en educación ambiental en España*. Madrid: OAPN.
- CADUTO, M. J. (1992). *Guía para la enseñanza de los valores ambientales. Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA*. Madrid: Catarata.
- CALVO, S.; CORRALIZA, J. A. (1994). *Educación Ambiental: Conceptos y propuestas*. Madrid: CCS.
- GARCÍA RUÍZ, A. (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria*. Sevilla: Algaida.
- GARCÍA DE LA VEGA, A. (2004). «El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje». *Didáctica de la Geografía*, 2 época. 6, 79-95.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (1992). «La didáctica del paisaje en la enseñanza obligatoria». In: BALANZ, M (coord.). *I Congreso de Ciencia del Paisaje* (Torrebonica, octubre de 1990). Barcelona: Universitat de Barcelona, 59-63.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Á. (1980). *Didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: CEAC.
- HERNANDO, A. (1979). «El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía». *Aportacions en homenatge al geògraf Salvador Llobet*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 113-118.
- LICERAS RUÍZ, Á. (1997). «La observación y el estudio del paisaje». In GARCIA RUIZ, L. A. (coord). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. Granada: Grupo editorial universitario.
- LUIS, A.; URTEAGA, L. (1982). «Estudio del medio y Heimakunde en la geografía escolar». [Document en línia]. *Geocrítica*, 38. [Data de consulta: 27 d'abril de 2007]
<http://www.ub.es/geocrit/sv-21.htm>
- MARTÍ-HENNEBERG, J. (1994). *L'excursionisme científic i la seva contribució a les ciències naturals i la geografia*. Barcelona: Alta Fulla.
- NOVO, M. (1995). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- SLAYTOR, W. J. (1973). «Field studies in Geography». In: BIDDLE, D. S.; DEER, C. S. (eds.). *Readings in Geographical education*. Sidney: The Australian geography teachers association. vol. II, 272-277.