

Evaluación de actividades escolares al aire libre de un programa institucional

Evaluation of outdoor school activities of an institutional program



Rosa M. Medir Huerta es Profesora Titular del Departamento de Didácticas Específicas en la Facultad de Educación y Psicología en la Universitat de Girona (España) · rosa.medir@udg.edu · <https://orcid.org/0000-0002-9548-4671>



Ingrid Mulà es Investigadora “Beatriz Galindo” del Departamento de Didácticas Específicas en la Facultad de Educación y Psicología en la Universitat de Girona (España) · ingrid.mula@udg.edu · <https://orcid.org/0000-0002-5691-1159>



Marta Gual Oliva es Profesora Asociada del Departamento de Didácticas Específicas en la Facultad de Educación y Psicología en la Universitat de Girona (España) · marta.gual@udg.edu · <https://orcid.org/0000-0003-0133-5593>



Raquel Heras-Colàs es Profesora Agregada del Departamento de Didácticas Específicas en la Facultad de Educación y Psicología en la Universitat de Girona (España) · raquel.heras@udg.edu · <https://orcid.org/0000-0003-4247-8021>

Cómo citar este artículo

Medir Huerta, R.M., Mulà, I., Gual Oliva, M. y Heras-Colàs, R. (2023). Evaluación de actividades escolares al aire libre de un programa institucional. *Investigación en la Escuela*, 106, 18-29. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.02>

Resumen. Salir de la escuela por motivos de aprendizaje en el medio es una muestra de calidad desde tiempos antiguos y que sigue en la actualidad con métodos renovados. La educación ambiental necesita salir de la escuela. La Diputación de Girona subvenciona un programa de actividades al aire libre para las escuelas del territorio. Se presenta aquí la evaluación de este programa. Las preguntas de la evaluación se han diseñado de acuerdo con la institución que subvenciona el programa. Se han establecido treinta y dos criterios de evaluación, agrupados en nueve ámbitos, surgidos de la revisión bibliográfica de la evaluación de programas de educación ambiental, y se han aplicado en nueve actividades, directamente en el campo. Se presentan los resultados globales de la muestra escogida. Entre las fortalezas del programa observamos la coherencia entre los objetivos de cada actividad y su puesta en práctica, así como las buenas prácticas de los educadores que las llevan a cabo. Los contenidos conceptuales son muy presentes en las actividades. En cambio, de forma parecida a otras evaluaciones citadas, el pensamiento crítico y la acción, tan necesarios para la educación ambiental, resultan menos evidentes. Creemos que la iniciativa evaluada contribuye decididamente a la educación al aire libre, consiguiendo hacer más accesibles los diferentes espacios biogeográficos de las comarcas de Girona a los escolares.

Abstract. Environmental education and outdoor learning in schools are signs of quality since ancient times and continue to be today with renewed methods. Environmental education requires playing and learning outdoors. The Provincial Council of Girona subsidizes an environmental education program for schools in the territory of Girona. In this paper, we present the evaluation of this program. The evaluation questions have been formulated jointly with the institution that subsidizes the program. Thirty-two evaluation criteria have been defined, grouped into nine areas, arising from the literature review of environmental education evaluation, and have been observed in nine activities, directly in the field. The global results of the chosen sample are presented here. Among the strengths of the program we note the coherence between the objectives of each activity and their implementation, as well as the performance of



Recibido: 2023-02-27 | Revisado: 2022-12-12 | Aceptado: 2023-04-18 | Publicado: 2023-07-17

DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.02> | Páginas: 18-29

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/index>

educators who facilitate the activities. The conceptual contents are strongly present in the activities. Instead, similar to the results of other assessments cited in the paper, critical thinking and action, so necessary for environmental education, are less evident. We believe that the initiative that we have evaluated contributes decisively to outdoor education, making the different biogeographic areas of Girona more accessible to schoolchildren.

Palabras clave · Keywords

Evaluación, criterio de evaluación, educación ambiental, salida escolar, calidad de la educación, relación escuela-comunidad

Evaluation, evaluation criterion, environmental, education, outdoor activity, quality of education, school-community relationship

1. Introducción

1.1. Contexto de la evaluación

Las salidas fuera del aula han representado y representan un indicador de la calidad pedagógica de la actividad escolar. Desde tiempos lejanos, los grandes nombres de la renovación pedagógica como Dewey, Freinet, Decroly, entre otros, hablan de las salidas y les otorgan un papel central en el aprendizaje. En las grandes ciudades como Barcelona, a principios del siglo XX, nacieron instituciones pedagógicas como «L'Escola del Bosc» (dirigida por Rosa Sensat en la sección de niñas y Antolí Monroy en la sección de niños) que ya en 1914 (y hasta los años treinta) ofrecieron una educación al aire libre, con una pedagogía renovadora, metodológicamente activa y comprometida socialmente (Esteruelas et al., 2015). La enseñanza al aire libre sigue siendo hoy una reivindicación pedagógica entre muchos enseñantes preocupados por la situación ambiental del planeta y, curiosamente, también por motivos de salud en nuestros tiempos de pandemia (cómo lo era, también, en las primeras décadas del siglo XX). Escuelas como la citada llevaban a cabo mucho más que “salidas escolares”, significaban una estancia permanente en el medio natural, una relación constante. Hoy en día, también ha renacido un movimiento de contacto intensificado con la naturaleza, como la Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza (EDNA), que reclama la naturaleza como un contexto necesario y saludable para la educación. ¿Habrá servido el tiempo de pandemia mundial ocasionada por el Covid-19 para despertar conciencia acerca de la necesidad de intensificar nuestro contacto con la naturaleza? ¿Veremos en el futuro las salidas escolares cómo una anécdota y un funcionamiento del pasado porque estaremos “siempre” en el exterior, en la naturaleza, en las zonas rurales, en las ciudades? Hoy por hoy, es una utopía, a la que se van sumando más y más profesores y educadores.

Por el momento, nuestra contribución a la educación al aire libre ha consistido en evaluar un programa de actividades de corte ambiental ofrecido por una administración pública (Diputación de Girona) a las escuelas del territorio. Esta evaluación, encargo a través de un contrato de colaboración científica, se realizó en la primavera y verano de 2021, con la previsión de seguir en un futuro cercano; aspecto ya puesto en marcha cuando finalizamos este artículo (finales de 2022).

El programa denominado «Del Mar als Cims» se encuentra totalmente consolidado desde hace más de veinticinco años, y su propósito es dar a conocer, desde la educación ambiental, los espacios naturales y biogeográficos de la demarcación de Girona, fomentar la sensibilización y corresponsabilizar a los escolares en relación a la conservación del entorno. Se trata de actividades de media jornada o de una jornada entera que han sido diseñadas por profesionales de la educación ambiental (agrupados en empresas, cooperativas o asociaciones) y son llevadas a cabo por los mismos creadores. Cada una de las actividades ha sido seleccionada con rigor por el área de Medio Ambiente de la Diputación de Girona, atendiendo a criterios de calidad de los contenidos, de las posibilidades de participación activa del alumnado y de la experiencia del equipo de educadores ambientales que se presenta. Bianualmente, se escogen las actividades que consiguen una mejor puntuación y merecen, por tanto, el apoyo y el financiamiento de la institución. El conjunto de actividades (actualmente, 147 actividades distintas) se exponen en la web del programa y los centros escolares de la demarcación de Girona (desde la educación infantil a la educación postobligatoria) pueden acceder a ellas a unos precios algo subvencionados.

Queremos destacar la originalidad del sistema y la voluntad permanente de una administración local de carácter supramunicipal de asumir esta acción educativa en el campo de la educación ambiental y la educación al aire libre. Por la antigüedad del programa que nos ocupa (más de veinticinco años) nos remontamos a los años del auge de la elaboración de las Agendas 21 locales y también supramunicipales. Si bien la educación ambiental no entra dentro de sus competencias legales (aunque sí sean muchas las competencias de gestión ambiental con las que están íntimamente relacionadas), es el momento en que la administración local (como la Diputación de Girona) inicia por voluntad propia una acción educativa sobre,

en y para el medio ambiente, y surgen, por tanto, los programas educativos. Este es el razonamiento que se plantean Suárez y Alba (2019) al describir la existencia en España (de una forma no generalizada) de políticas públicas y educación ambiental en la administración local. «Del Mar als Cims» no es el único programa educativo que la Diputación de Girona asume; va acompañado de un segundo programa «Tallers Ambientals» que también se ubica en el concepto de educación ambiental, con la diferencia que son actividades que se llevan a cabo en los centros escolares, sin desplazamiento del alumnado. Y un tercer programa «Indika», en el campo de la educación patrimonial (sector cultural) que da a conocer, con salidas fuera del aula, el patrimonio cultural de las tierras de Girona y limitrofes.

Los objetivos de la investigación evaluativa han sido (i) elaborar, implementar y perfilar un marco de evaluación, con sus indicadores, que permita sistematizar la recogida de datos para la evaluación de las actividades del programa, y (ii) valorar la calidad pedagógica y la efectividad de la muestra de actividades evaluadas. El estudio se ha centrado en descubrir los puntos fuertes de las actividades evaluadas y en identificar las oportunidades de mejora. Los resultados han de ser útiles para la Diputación de Girona (que encarga la investigación evaluativa) y para cada una de las entidades que diseñan y llevan a cabo las actividades.

1.2. Marco teórico utilizado en esta evaluación

La evaluación de programas educativos y en concreto de educación ambiental tiene sus raíces, en España, con los trabajos realizados por Gutiérrez et al. (1999) con el establecimiento de unos criterios de calidad válidos, para la época, para equipamientos de educación ambiental. A continuación, Benayas et al. (2000) establecieron cómo medir la calidad de las visitas guiadas en espacios naturales protegidos. En estos años de inicios del siglo XXI, el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), a través del Seminario Permanente de Centros de Educación Ambiental, en el que se trabaja el tema de la calidad, proporcionaron herramientas y criterios para la evaluación a los centros públicos y privados. Entre las referencias internacionales correspondientes también a los primeros años del siglo XXI, han influenciado en España las propuestas de: Stokking et al. (2003); el equipo de Mogensen et al. (2007) y la asociación North American Association for Environmental Education (NAAEE) que publicó diferentes guías para la excelencia en educación ambiental, entre ellas una sobre las actividades de la educación no formal (NAAEE, 2004). Justamente, el conocimiento de estas propuestas extranjeras animó a la Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA) a redactar sus propios criterios de calidad para actividades fuera del aula (Canelo et al., 2021) y aún, con anterioridad, para programas y campañas de educación ambiental (Canelo et al., 2012).

Añadimos al marco de evaluación sendos trabajos realizados por estudiantes del Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental, que tuvo un buen impacto en la conceptualización de la educación ambiental en estos mismos años (inicios del siglo XXI). Se trata de las aportaciones de Castelltort (2007) y Grau (2009). Los dos trabajos son resultados evaluativos de actividades al aire libre, consideradas educación ambiental, en programas municipales. El primero en la ciudad de Barcelona y el segundo en Sant Cugat del Vallès.

Nuestro grupo de investigación inició esta línea de evaluación de programas a partir de 2008 e integramos, a beneficio de nuestro objeto de evaluación, las máximas aportaciones de las referencias mencionadas. El trabajo publicado por Medir et al. (2016) responde a la primera demanda de la misma administración pública (Diputación de Girona) para llevar a cabo la primera evaluación del mismo programa «Del Mar als Cims» que ahora hemos repetido, doce años después.

El marco teórico completo de la evaluación que nos ocupa contempla también dos aportaciones posteriores: una guía de criterios de calidad en educación ambiental surgida de la Consejería de Agricultura, Desarrollo Rural, Emergencia Climática y Transición Ecológica de la Comunidad Valenciana (2018) y la guía impulsada por la Red de Equipamientos de Educación Ambiental (REDEEA, 2020) para un programa piloto de apoyo al sistema educativo a través de la generación de nuevos escenarios de aprendizaje desde la educación ambiental.

1.3. Los objetivos de las salidas escolares

Las salidas escolares que se llevan a cabo en el marco del programa que nos ocupa han sido escogidas por el profesorado con objetivos de aprendizaje curricular y, mayoritariamente, con la idea de realizar un aprendizaje por descubrimiento directo, que se basa en la idea de que las personas aprenden por maduración, a través de sus propias acciones y en contacto directo y sin mediación con la realidad (Benejam, 2003). Para ello, las escuelas y los maestros que comparten esta línea de trabajo intentan procurar al alumnado

experiencias adecuadas y ricas, además de proponer casos de estudio interesantes para que a través de la observación y la experimentación se consiga iniciar, desarrollar o finalizar un proceso de aprendizaje. La salida escolar se entiende, entonces, como un tiempo en que el estudiante observe, busque, constata, recoja, manipule y observe lo que vea o descubra. En este contexto, las salidas se consideran ejes o hilos conductores de las programaciones de ciencias experimentales –como es nuestro caso– porque aquello que los niños y las niñas descubren es la base del trabajo posterior en clase (Benejam, 2003). Una investigación cualitativa y de estudio de caso, reveló las razones más citadas por los maestros en referencia a salir del aula: ver, observar, vivir, manipular, plantearse preguntas (Medir, 2003).

Si bien el modelo de salida descrito y relacionado con el aprendizaje por descubrimiento se ha considerado tradicionalmente como el de calidad, Vilarrasa (2003) identificó tres tipos de salidas de calidad, diversificando, por tanto, el modelo. La propuesta de la autora estableció: salidas vivenciales, salidas de experimentación y salidas de participación. La ubicación de una salida al inicio de una unidad didáctica permite definir un modelo de salida destinada básicamente al aumento de las experiencias vividas y a aportar al grupo el referente de una vivencia compartida. Introducir un tema nuevo, motivar a los alumnos, detectar y movilizar aquello que los alumnos ya saben, plantearse nuevos interrogantes son las posibles funciones o razonamientos de este tipo de salidas. En cambio, las salidas de experimentación son las salidas clásicas, que cobran sentido en la fase de desarrollo de la unidad didáctica. En esta fase del aprendizaje, se pretende introducir nuevas informaciones y reelaborarlas con la voluntad de construir conocimientos más próximos a la ciencia y a la cultura. Siguiendo a la autora mencionada, las actividades que se proponen a los alumnos son del tipo: observar, cartografiar, comprobar, dibujar, describir, interrogar, comentar, medir, comparar. Finalmente, las salidas como participación social están situadas en la fase final del proceso didáctico y deben permitir formular conclusiones y conseguir construir y aplicar principios de actuación derivados de los conocimientos reelaborados a lo largo de la unidad didáctica. Hay que destacar que esta clasificación de las salidas está pensada para dotar al docente de su máximo protagonismo: el docente prepara la unidad didáctica, diseño de las salidas incluido. En nuestro caso de estudio y evaluación, el papel del docente no es así, sino que escoge una actividad al aire libre que se ofrece en el mercado y a partir de ahí, organiza como integrará la salida escogida en una unidad didáctica.

2. Metodología de evaluación

2.1. Definición de la evaluación y fases

La evaluación del programa «Del Mar als Cims» fue concebida como una investigación evaluativa de carácter externo con una metodología mixta con el propósito de aportar orientaciones para el cambio y la toma de decisiones. Las fases de la evaluación fueron cuatro:

-Fase 1: Definir las cuestiones-guía de la evaluación que interesaban a la institución (Área de Medio Ambiente de la Diputación de Girona) para una muestra de estudio prevista de diez actividades, según presupuesto y disponibilidad temporal. Estas cuestiones están detrás del instrumento de evaluación principal que se detalla más abajo. Las temáticas se referían a cuestiones cómo:

- a) coherencia entre el desarrollo efectivo de la actividad en el aire libre y aquello que está escrito en la página web del programa
- b) conexión entre el desarrollo de la actividad y los principios de la educación para la sostenibilidad
- c) posibilidades reales de divulgar conocimiento (y a la vez actitudes conservacionistas) del medio dónde se lleva a cabo la actividad
- d) saber si la actividad realmente complementa y/o apoya la formación curricular
- e) detectar si los mecanismos de evaluación previstos se utilizan para la mejora continua

-Fase 2: Crear el marco de evaluación, con sus indicadores. El marco fue el instrumento básico con el cual definieron las técnicas de recogida de datos, cómo y cuándo aplicarlas y cómo valorar cada indicador. Este marco fue establecido con una revisión de literatura (la citada en el apartado anterior) y un extenso trabajo de equipo para pensar, discutir y acordar los indicadores más relevantes para dar respuesta a las preguntas de evaluación y decidir qué tipo de evidencia aportar para cada uno de ellos.

-Fase 3: Recogida de evidencias. Trabajo de campo realizado entre el 5 de mayo y el 14 de junio de 2021; con la previsión de observar diez actividades distintas, en espacios biogeográficos distintos. Una anulación inesperada nos supuso la observación efectiva de nueve actividades.

-Fase 4: Análisis de los datos y redacción del informe de evaluación. En dicho informe, se hicieron constar las fortalezas y las debilidades de cada actividad, así como las propuestas de mejora (a nivel actividad y a nivel programa).

2.2. Instrumento principal: los ámbitos y los indicadores de la evaluación

El equipo de investigación elaboró el instrumento básico definiendo los ámbitos de evaluación e indicadores. De cada indicador dejamos constancia (en el informe de investigación entregado a la institución) de: su procedencia según el marco teórico antes anunciado; su relación con las cinco cuestiones que guían la evaluación, antes mencionadas; cómo sería recogido (por observación o por revisión documental); en qué momento se recogería (antes, durante o después del trabajo de campo) y finalmente, se le dio una valoración de 1 a 5 según su grado de consecución. En la Tabla 1 se presentan los indicadores de la evaluación.

Tabla 1

Ámbitos e indicadores de evaluación

| Ámbitos | Indicadores |
|---|---|
| 1. Objetivos de aprendizaje y contenidos | 1. Los objetivos se expresan en la ficha de la actividad y se alcanzan durante la actividad. |
| | 2. Se trabajan contenidos conceptuales. |
| | 3. Se trabajan contenidos procedimentales. |
| | 4. Se trabajan contenidos actitudinales. |
| | 5. Los contenidos son actuales y relevantes para el alumnado y para la sociedad. |
| | 6. La actividad se vincula y complementa al currículum escolar. |
| 2. Principios y estrategias pedagógicas | 7. Se fomenta una metodología activa que sitúa al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje. |
| | 8. Es hacen referencias en relación a aspectos de la vida cotidiana del alumnado. |
| | 9. Se acepta la incertidumbre y la imprevisibilidad como algo enriquecedor. |
| | 10. Se establecen relaciones y se promueve su búsqueda. |
| | 11. Se fomenta la participación del alumnado. |
| | 12. Se promueve la cooperación y el trabajo en equipo. |
| | 13. Se fomenta el pensamiento crítico. |
| | 14. Se tienen en cuenta cuestiones éticas y se fomenta la reflexión acerca de valores. |
| | 15. Se anima al alumnado a pensar y expresarse de forma creativa. |
| | 16. Se utilizan estrategias que permiten aflorar y trabajar emociones. |
| | 17. Se fomenta la imaginación y el pensamiento de futuro. |
| | 18. Se pone el conocimiento en acción. |
| 3. Territorio | 19. Se destacan los rasgos específicos del territorio dónde se desarrolla la actividad. |
| | 20. La actividad fomenta un sentimiento de arraigo y una relación afectiva con el territorio. |
| | 21. Se fomentan relaciones entre la entidad, el centro educativo y el territorio. |
| 4. Recursos didácticos | 22. Los recursos didácticos utilizados corresponden a los anunciados en la ficha de la actividad. |
| | 23. Los recursos didácticos utilizados son originales, útiles y eficientes para apoyar el aprendizaje. |
| 5. Atención a la diversidad | 24. La actividad es sensible a cuestiones de diversidad cultural y de género y tiene en cuenta las diferentes capacidades del alumnado. |
| 6. Organización, planificación y desarrollo de la actividad | 25. Las dinámicas de la actividad se ajustan a las descritas en la ficha de la actividad. |
| | 26. Se plantean actividades previas y/o posteriores a la actividad útiles para la formación del alumnado. |

| | |
|-----------------|---|
| | 27. La actividad es adecuada para el nivel del alumnado. |
| | 28. Se tienen en cuenta criterios de sostenibilidad en la implementación de toda la actividad. |
| 7. Comunicación | 29. La información publicada en la página web del programa (ficha de la actividad) es clara y se ajusta a la realidad. |
| 8. Evaluación | 30. Existen mecanismos de evaluación que permiten recoger datos de forma sistemática y determinar si los objetivos de la actividad han sido alcanzados. |
| | 31. Existen mecanismos para evaluar la tarea docente de las personas educadoras. |
| | 32. Los resultados de la evaluación sirven para mejorar la calidad de la actividad. |

Nota: Elaboración propia.

2.3. Los instrumentos para la triangulación de la investigación

Si bien el instrumento anterior fue la principal fuente de datos durante la observación no participante en el trabajo de campo, con el objeto de triangular adecuadamente esta observación, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a dos protagonistas y durante el tiempo de la estancia en el campo. Esos dos protagonistas fueron: el o la docente del centro educativo participante y el educador o la educadora que condujo la actividad. Se hicieron nueve entrevistas cortas en el tiempo, con el objetivo de contextualizar más y mejor la actividad desarrollada. La entrevista del o de la docente busca determinar cuál ha sido su motivación para participar en esa actividad, explorar qué valoración hace de la actividad y averiguar si se ha realizado un trabajo curricular previo y/o tiene previsto un trabajo posterior a la salida. A su vez, la entrevista con la persona educadora tiene por objetivo contextualizar la actividad en el seno de su entidad (empresa, asociación), contrastar sus impresiones acerca de cómo se ha desarrollado la actividad durante aquella jornada en concreto e identificar los mecanismos que la entidad utiliza para evaluar la actividad.

Además, la investigadora responsable del trabajo de campo realizó un cuaderno de campo digital para anotar diferentes observaciones durante la actividad en relación a cualquier aspecto que se considerara como importante para completar y perfilar los indicadores.

3. Resultados y análisis

3.1. Resultados globales de ámbitos e indicadores

Los resultados conseguidos se dividen en dos niveles: (i) los resultados globales de la muestra (no representativa) conformada por nueve actividades repartidas entre once espacios biogeográficos definidos por la geografía y reconocidos por el área de Medio Ambiente de la Diputación de Girona y (ii) los resultados para cada una de las actividades evaluadas. En este artículo, exponemos los resultados globales; debemos tener presente que los resultados de cada actividad forman parte de la confidencialidad establecida entre el equipo de investigación, la Diputación de Girona y las entidades (empresas o asociaciones) que han creado y llevan a la práctica cada actividad.

Recordamos que establecimos ocho ámbitos de evaluación (los que aparecen en la Tabla 1) y de cada uno de ellos hemos obtenido una valoración entre 1 y 5, siendo: valor 1, «muy poco logrado»; valor 2, «poco logrado»; valor 3, «suficientemente logrado»; valor 4, «bastante logrado»; valor 5, «muy logrado». Se presenta, aquí, el diagrama que muestra la media de la valoración de los ámbitos de evaluación.

Figura 1

Resultados globales de los ámbitos de evaluación



A continuación, se muestra una clasificación de los ámbitos e indicadores según su nivel de consolidación para dar orientaciones y recomendaciones a quién debía recibir el informe de evaluación. En referencia a los ámbitos, la clasificación de resultados aparece como:

- Ámbito bien consolidado: ámbito 7 (comunicación)
- Ámbitos en consolidación: ámbito 1 (objetivos de aprendizaje y contenidos); ámbito 3 (territorio); ámbito (recursos didácticos); ámbito 6 (organización, planificación y desarrollo de la actividad).
- Ámbitos poco consolidados: ámbito 2 (principios y estrategias pedagógicas); ámbito 5 (atención a la diversidad); ámbito 8 (evaluación).
- Ámbitos muy poco consolidados: ninguno se sitúa en esta categoría.

Los indicadores con mayor puntuación (entre 4,7 y 4,8 de media) son:

- * Número 2. Se trabajan contenidos conceptuales (ámbito 1: objetivos de aprendizaje y contenidos)
- * Número 19. Se destacan los rasgos específicos del territorio dónde se lleva a cabo la actividad (ámbito 3: territorio)
- * Número 28. Se tienen en cuenta criterios de sostenibilidad en la implementación de toda la actividad (ámbito 6: organización, planificación y desarrollo de la actividad)

Los indicadores con menor puntuación (entre 2,5 y 3 de media) son:

- * Número 13. Se fomenta el pensamiento crítico (ámbito 2: principios y estrategias pedagógicas)
- * Número 15. Se anima al alumnado a pensar y expresarse de forma creativa (ámbito 2: principios y estrategias pedagógicas)
- * Número 16. Se utilizan estrategias que permitan hacer aflorar y trabajar emociones (ámbito 2: principios y estrategias pedagógicas)
- * Número 24. La actividad es sensible a cuestiones de diversidad cultural y de género y tiene en cuenta las diferentes capacidades del alumnado (ámbito 2: principios y estrategias pedagógicas)

3.2. Resultados globales más pormenorizados de cada ámbito

Ámbito 1. Objetivos de aprendizaje y contenidos. Con una puntuación media de 4,2 sobre 5, el ámbito 1 se considera en consolidación. El indicador más consolidado es el número 2 (en referencia a los contenidos conceptuales). Creemos que esto puede ser debido a que muchas de las actividades son itinerarios, lo cual provoca un predominio de contenidos conceptuales y un rol más protagonista de la persona educadora. Por el contrario, en las actividades que se desarrollan en un mismo espacio, entonces, el predominio es de contenidos procedimentales, y se da mucho más protagonismo al alumnado y al trabajo en equipo.

Ámbito 2: Principios y estrategias pedagógicas. El ámbito 2 consigue una valoración media de 3,4 sobre 5, y por tanto se considera un ámbito poco consolidado. Además, es el ámbito con mayor número de indicadores, y aparecen diferencias significativas entre ellos. Por ejemplo, el indicador número 9 (se acepta la incertidumbre y la imprevisibilidad como un hecho enriquecedor) aparece como bien consolidado.

Gracias a las entrevistas realizadas podemos confirmar esta afirmación. Al contrario, dentro del mismo ámbito, encontramos los indicadores menos consolidados. Nos fijamos específicamente en el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, que suelen ir de la mano, y de la expresión emocional. Durante las observaciones, se destaca la capacidad crítica de las personas educadoras con sus reflexiones sobre las causas de situaciones de insostenibilidad, pero no se detectan contextos de aprendizaje que planteen el pensamiento crítico del alumnado. De forma generalizada, no se identifican tampoco dinámicas que permitan al alumnado comunicarse de formas divergentes, por ejemplo, a través de la expresión artística o corporal. También, constatamos la ausencia del trabajo emocional en contextos de contacto con la naturaleza que contienen, intrínsecamente, muchas posibilidades.

Ámbito 3: Territorio. Este ámbito es particularmente importante para alcanzar la principal ambición del programa «Del Mar als Cims»: dar a conocer los principales espacios biogeográficos de las comarcas de Girona y fomentar su conservación a través de la corresponsabilización del alumnado de los centros escolares del territorio. Lo consideramos como ámbito en consolidación, muy cercano ya a la plena consolidación. Contiene uno de los indicadores (número 19) con más puntuación sobre el conjunto evaluado, que hace referencia a la importancia de destacar los rasgos más característicos del entorno geográfico donde se desarrolla la actividad. Se constata que todas las actividades evaluadas se diseñan y se ejecutan partiendo de las particularidades del medio que las emplaza y las personas educadoras transmiten sus rasgos característicos a los grupos participantes.

Incrementar la consolidación de este ámbito debería consistir en fomentar relaciones entre las entidades que se dedican a la educación ambiental en el territorio y los propios centros educativos de la zona. Sería interesante explorar proyectos de trabajo conjunto, que no hemos detectado en esta evaluación.

Ámbito 4: Recursos educativos. Este ámbito se considera en consolidación. Si bien, se constata que los recursos utilizados durante las actividades corresponden a los que las entidades mencionan en su formulario (indicador 22), se observa que, a menudo, escasea el material para que el alumnado pueda trabajar de forma cómoda y eficiente. Incluso, en alguna actividad que cuenta con sus propios materiales diseñados, se observa que no se maximiza su potencial por parte de la persona educadora y del alumnado. Igualmente, se detecta —especialmente en los itinerarios— la necesidad de aportar materiales que apoyen las explicaciones de las personas educadoras.

Ámbito 5: Atención a la diversidad. Con puntuaciones bajas, es un ámbito que resulta poco consolidado. Es un indicador que ha resultado difícil de ser valorado ya que, si por un lado no se identifican procedimientos o recursos explícitamente pensados para la diversidad cultural, aspectos de género y capacidades intelectuales del alumnado, por otro lado, sí que se observa desde las personas educadoras la capacidad de atender al alumnado, en todo momento, según sus inquietudes y sus dificultades.

Ámbito 6: Organización, planificación y desarrollo de la actividad. Consideramos este ámbito aún en consolidación, pero a muy poca distancia de la consolidación plena. Contiene el indicador (número 28) con mayor puntuación del elenco evaluativo que señala que todas las entidades tienen en cuenta los principios de sostenibilidad en el momento de diseñar y ejecutar sus actividades. Esta evidencia les dota de coherencia en relación a sus tareas profesionales y las convierte en referentes de buenas prácticas a miras de los docentes participantes. A pesar de la buena puntuación de este ámbito, se detecta margen de mejora en relación a la comunicación entre entidades y centros educativos, especialmente en la posibilidad de entregar materiales curriculares que las entidades tienen a disposición y que no son utilizados por los centros por una falta de contacto.

Ámbito 7. Comunicación. Hemos evaluado este ámbito con un solo indicador (el número 29) y lo consideramos bien logrado. Todas las entidades expresan correctamente en la web del Programa de actividades la información necesaria para comprender el desarrollo de la actividad y, por tanto, sirve para la decisión de los centros escolares de escogerla o no, según sus intereses curriculares.

Ámbito 8. Evaluación. El último ámbito de nuestra lista se refiere a la evaluación que las entidades y centros puedan poner en marcha para valorar la calidad y la utilidad de cada actividad. Lo consideramos un ámbito poco consolidado. Si bien, se constata que todas las personas educadoras expresan la voluntad y la necesidad de activar procesos de evaluación internos, tanto de carácter inmediato —durante la actividad— como a un plazo algo más extenso, se reconoce que esta última opción es poco habitual. Después de recoger las impresiones al instante, falta un trabajo más constante que permita ir retocando los diseños y las ejecuciones de las actividades. La institución que patrocina el programa recoge sistematizadamente resultados sobre la opinión del docente que acompaña al grupo escolar (de cumplimentación voluntaria). Las entidades, a su vez, suelen tener sus propios mecanismos internos de evaluación, pero se echa en falta una coordinación eficaz entre los dos procesos que se desarrollan de forma paralela y no llegan a encontrarse, como parecería fuera lo deseable.

3.3. Algunas voces de los participantes

Nos referimos, en este apartado, a dos tipos de participantes: el profesorado que ha escogido la actividad del programa y los educadores de las empresas que desarrollan la actividad. Por tanto, en esta evaluación no se ha trabajado con el alumnado, línea de estudio para el futuro. La investigadora de campo tenía preparadas dos entrevistas semiestructuradas para triangular con sus propias observaciones surgidas de los treinta y dos indicadores y sus notas de campo. Presentamos algunas opiniones espontáneas de profesores y educadores en relación con los ámbitos de evaluación de la Tabla 1.

En referencia a las estrategias pedagógicas (ámbito 2), una educadora destaca como algo positivo que «cada día hay sorpresas, cada día es diferente... para ello, nuestra tarea tiene mucho de improvisación» o bien otra educadora explicita que intenta «organizar su discurso siempre a partir de preguntas, unas más abiertas y otras cerradas».

El ámbito 3, acerca del territorio y el arraigo que se pueda favorecer, una educadora destaca «que hablarles de la fiesta de la tortuga que organizamos cada año busca invitarles a participar a ellos y a sus familias... no sabemos si les llega el mensaje... pero lo intentamos».

En el ámbito 4, algunos educadores manifiestan que «tengo pocos recursos didácticos para esta actividad... si no busco yo por internet». O cuando, una maestra manifiesta «no quiero cuadernos, sólo quiero la naturaleza... por eso hemos venido aquí».

En el ámbito 7, acerca de la comunicación entre aquello que se ofrece a través de la página web de la Diputación y aquello que se encuentran en la práctica hemos detectado las dos opiniones extremas entre el profesorado, en una ocasión, una maestra está contenta porque «es exactamente lo que quería, y lo que dice la web» y al revés, un maestro manifiesta que «veníamos pensando en otro tipo de salida... pero, bueno, también ha estado bien».

Cuando nos preguntamos acerca de la organización y desarrollo de la actividad (ámbito 6) constatamos que buena parte del profesorado manifiesta que han escogido la actividad porque coincide con lo que han trabajado en el aula: «hemos escogido esta actividad porque hemos trabajado diferentes paisajes, y especialmente la zona del Pla de l'Estany, por tanto, hemos organizado la salida en función del que estamos haciendo en el aula y no al revés». O bien, en situaciones que la maestra ha detectado como incompletas, también se ha manifestado «en clase podremos hacer un experimento para poder incidir algo más en la parte final, que aquí no hemos tenido tiempo...». A veces, los educadores y los maestros se dan cuenta que la actividad resulta demasiado cansada para los escolares, se detecta en algunas rutas largas para los pequeños, una maestra decía «si me hubieran detallado bien la ruta, hubiera dicho que no...». Los educadores nos dicen que si detectan esta situación, tienen toda la autonomía para recortar la ruta.

En el ámbito 8 (evaluación), algunos profesores reconocen «poco o nulo contacto previo entre la escuela y los educadores» y algunos educadores también lo corroboran. Los educadores valoran muy bien poder compartir entre los educadores de la misma empresa el desarrollo cada actividad al aire libre, especialmente «en una jornada a fin de curso para ver si es necesario hacer modificaciones sustanciales de las actividades...».

3.4. Fortalezas y oportunidades

La gran diversidad de entidades que participan en el programa aporta riqueza de diversas formas. Por un lado, el programa incluye entidades muy consolidadas en el territorio, con sus propios equipamientos o centros de educación ambiental, pero también abre las puertas a otras organizaciones más jóvenes a las que se apoya en su camino emprendedor en pro de la educación al aire libre en las comarcas de Girona. Cada entidad aporta una mirada propia de la educación ambiental y sigue estrategias diferentes para colaborar en los aprendizajes del alumnado.

La valoración global de las actividades evaluadas es de 4 sobre 5, lo cual, lo cual concluye que la calidad pedagógica y eficacia de las propuestas evaluadas es elevada. Las actividades evaluadas destacan por su coherencia y transparencia en relación como se han diseñado y como se llevan a cabo. Habitualmente, se detecta una buena formación de las personas educadoras, demostrando un amplio conocimiento de los conceptos de las ciencias naturales y más allá que aparecen en las actividades, por tanto, se concluye que se contribuye de forma eficaz a la consecución de los aprendizajes curriculares del alumnado.

Se destaca la contribución de las actividades evaluadas para lograr la principal ambición del programa «Del Mar als Cims»: dar a conocer los principales espacios naturales y/o agrícolas de la provincia de Girona y promover su conservación a través de la sensibilización ambiental del alumnado.

En el sector de las oportunidades detectadas, se constata la necesidad de fomentar principios pedagógicos relacionados con el pensamiento crítico y creativo, el trabajo de las emociones, el pensamiento

de futuro y la puesta en acción del conocimiento, estrategias, todas ellas, que pueden ayudar a trabajar de forma más competencial.

A pesar de que las entidades disponen de recursos para que los centros escolares puedan trabajar las actividades antes de la salida al aire libre, es necesario encontrar los mecanismos para hacerlo real y efectivo. Durante las salidas, en algunos casos, se ha detectado una escasez del material de apoyo, para que todos los niños y niñas puedan usarlo cómodamente.

En la misma línea, echamos en falta una relación cercana, didácticamente productiva, entre las entidades que actúan en un entorno determinado y los centros escolares de la zona. Es una línea de trabajo prácticamente no iniciada.

Las entidades valoran, en teoría, la evaluación como motor de cambio y mejora, pero son conscientes que no se aplican mecanismos ágiles de evaluación interna y externa, entre las propias entidades, los centros educativos y los promotores del programa.

4. Discusión y conclusiones

Como hemos señalado anteriormente, el programa «Del Mar als Cims» consiste en una concurrencia competitiva bianual para entidades de educación ambiental que ofrecen paquetes de actividades pedagógicas al aire libre, que son un apoyo curricular para los centros educativos desde la Educación Infantil hasta la Educación Postobligatoria. En nuestra evaluación, hemos podido observar nueve actividades correspondientes, cada una, a una entidad diferente. De estas nueve entidades, solamente dos de ellas podemos calificarlas de Centro de Educación Ambiental (CEA) según la descripción de Gutiérrez y Serantes (2019). Para dichos autores, después de estudios de más de veinticinco años, un CEA es un equipamiento con unas instalaciones permanentes, con un proyecto educativo, con un equipo educativo, con unos usuarios, con recursos didácticos creados, con un modelo de gestión, con un modelo de evaluación y actuando en un territorio. El primer requisito (poseer unas instalaciones propias) no es presente en la mayoría de las entidades estudiadas. Por nuestro conocimiento del territorio, sabemos que el modelo predominante es el siguiente: entidades de diversas tipologías (empresas, cooperativas, asociaciones) que reúnen todos los anteriores requisitos de un CEA, pero sin instalaciones. Actúan, o bien al aire libre, siempre, o bien se apoyan en algún museo u otra estructura institucional si son actividades subcontratadas. Este modelo de entidades de educación ambiental que ofrecen sus servicios a los centros de cultura y a los centros educativos se encuentra plenamente implantado en la zona de Girona.

Así mismo, queremos resaltar la originalidad y el valor añadido que representa que una institución pública (administración local) se preocupe permanentemente de apoyar, por un lado, las entidades y por otro los centros educativos, todo ello con la ambición de dar a conocer la riqueza biogeográfica de espacios naturales en las comarcas de Girona. Para los centros educativos, supone más posibilidades de salir y de trabajar para la integración de las salidas en el currículum escolar; para las entidades de educación ambiental supone una cierta consolidación y estabilidad económica, además de una obligación de revisión y evaluación de sus actividades al tener que presentarse cada dos años a un concurso que valora sus propuestas.

No podemos estar más de acuerdo con la afirmación de Cano y Gutiérrez (2021) acerca de estos tipos de entidades (sean o no sean equipamientos):

(...) representan un movimiento educativo con un propósito transformador global de la vida social y de aprendizaje alternativo a la escuela, que busca suplir en, desde, con y para el medio las carencias de formación y sensibilización ambiental de la sociedad. En concreto, destacan por su labor en la transmisión de conocimiento ecológico y sociocultural del territorio, en la búsqueda de un equilibrio entre el disfrute de los espacios protegidos y los bienes patrimoniales, así como la promoción de una acción coordinada y participativa con los centros educativos y la comunidad; todo esto, con el fin de lograr una sociedad más sostenible y respetuosa con el medio ambiente (p. 81).

Las oportunidades de los niños y niñas y de los jóvenes, en general, de conectar con la naturaleza son reconocidas como muy importantes para la preservación de la biosfera. Con esta idea, Chawla (2020) nos relata como en una generación, la vida de los niños y niñas se ha mudado, en gran parte al interior, con la pérdida de exploración libre del mundo natural cercano. Ahora bien, diferentes posibilidades de conexión con la naturaleza según edades, según contextos, consiguen una gran diversidad de dimensiones de conocimiento y vivencia de la naturaleza. La autora concluye que todas esas pequeñas conexiones tienen el potencial de impulsar un cambio social profundo hacia el respeto y cuidado de la naturaleza.

Recientemente, en España, desde la Red de Equipamientos de Educación Ambiental (REDEEA), surgida del Seminario Permanente de Equipamientos de Educación Ambiental del CENEAM se ha impulsado la creación de un programa piloto de apoyo al sistema educativo formal, para generar nuevos

escenarios de aprendizaje en el exterior de las aulas, minimizando el riesgo de contagio y favoreciendo la integración de contenidos socio ambientales en el currículo escolar (López y Fernández, 2020). Desde hace más de veinticinco años, el programa «Del Mar als Cims» que hemos evaluado (y que seguiremos haciéndolo en el futuro) se planteó justamente una intención muy parecida: apoyo a las actividades curriculares, a la vez que fomentar el conocimiento y el contacto con la naturaleza en los espacios biogeográficos más relevantes de la provincia de Girona.

Creemos que el programa «Del mar als Cims» es más relevante y eficiente hoy, aún más que en el pasado reciente. En nuestra sociedad urbana del siglo XXI, que está pasando aún por la pandemia mundial del COVID-19, los contactos reales con la naturaleza son extraordinarios y reducidos a un tipo de familias que se lo pueden permitir o que por concepción propia se han alejado del medio urbano. Ya desde 2005, el periodista norteamericano Louv (2005) alertaba del “trastorno por déficit de naturaleza”, una carencia generalizada por falta de contacto con la naturaleza que se materializa en una disminución del uso de los sentidos, los problemas de atención y los altos porcentajes de enfermedades físicas y emocionales. En consecuencia, los educadores (maestros y educadores ambientales) son cada vez más conscientes de la necesidad de tener vivencias directas con la naturaleza en contextos reales. Por tanto, la iniciativa de hacer algo más posibles las salidas escolares bien planificadas, con metodologías participativas, experimentales, que promuevan el disfrute del proceso de aprendizaje es cada vez más necesaria.

Apoyos

Este artículo presenta la evaluación educativa realizada a través de un Contrato de Colaboración Científica (Artículo 83 LOU) entre la Diputación de Girona y la Universidad de Girona.

Referencias

- Benayas, J., Blanco, R. y Gutiérrez, J. (2000). Evaluación de la calidad de las visitas guiadas a espacios naturales protegidos. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2(5), 69-78.
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 7-12.
- Canelo, J., Feliu, M., Albert, F. y Cervera, I. (Eds.) (2021). *Fora de classe. Guia de criteris de qualitat per a les activitats d'educació ambiental*. Societat Catalana d'Educació Ambiental. <https://drive.google.com/file/d/1FaRfVkp5BlWbj8QKUix5nGx5kagItX2G/view>
- Canelo, J. y Feliu, M. (Eds.) (2012). *3,2,1...Acció! Guia de criteris de qualitat en programes i campanyes d'educació ambiental*. Societat Catalana d'Educació Ambiental. https://scea.cat/wp-content/uploads/2020/11/Guia_3_2_1_accio_SCEA.pdf
- Cano, J. y Gutiérrez, P. (2021). Resiliencia y creatividad de los CEAs en España: el impacto del COVID-19 en los programas de EA. *Revista Internacional de Sostenibilidad*, 3(2) 79-91. <https://doi.org/10.18848/2642-2719/CGP/v03i02/79-91>
- Castelltort, A. (2007). Elaboración de un instrumento para orientar el diseño y evaluar propuestas educativas en el campo de la educación ambiental. En R.M. Pujol y L. Cano (Eds.) *Nuevas tendencias en investigaciones en educación ambiental* (pp. 365-383). Organismo Autónomo de Parques Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/nuevas-tendencias-investigaciones-educambiental_tcm30-167701.pdf
- CEACV (2018). *Guia de criteris de qualitat en educació ambiental. València: Conselleria d'Agricultura, Desenvolupament Rural, Emergència Climàtica i Transició Ecològica*. Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana. <https://agroambient.gva.es/documents/20550103/166705448/Guia+criteris+de+qualitat+EA/d8a4e809-eba0-4943-ab16-46a665d9c866>
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2, 619-642. [doi: 10.1002/pan3.10128](https://doi.org/10.1002/pan3.10128)
- Esteruelas, A., García, J. y Vilafranca I. (2015) L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia. *Temps d'Educació*, 49, 111-133. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/303552>
- Grau, P. (2009). Diagnòsica de les activitats de educació ambiental del Plan de Dinamització Educativa del Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallés: hacia una educación para la sostenibilidad. En P.A. Meira, L. Cano, L. Iglesias y G. Vargas (Coords.) *Educación ambiental: investigando sobre la práctica* (pp. 78-94).

- Organismo Autónomo de Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente, Medio Rural y Marino. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/investigando-practica_tcm30-169413.pdf
- Gutiérrez, J., Benayas, J. y Pozo, T. (1999). Modelos de calidad y prácticas evaluativas predominantes en los equipamientos de educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(1), 59-71.
- Gutiérrez, J. y Serantes, A. (2019). Equipamientos para la Educación Ambiental: metamorfosis de una utopía centrifugada por la máquina del tiempo. En J. Benayas y C. Martín (Eds.), *Hacia una Educación para la Sostenibilidad: 20 años del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (pp. 263-298). Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/hacia-educacion-sostenibilidad.aspx>
- López, M. y Fernández, I. (2020). *Aprendizajes positivos de la pandemia y el confinamiento relacionados con los pilares y valores de la educación ambiental. Lecciones de resiliencia*. Centro Nacional de Educación Ambiental. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2020-09-lopez-fernandez_tcm30-511489.pdf
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods*. Algonquin Books.
- Medir, R.M. (2003). Salir de la escuela: entre la tradición y la educación ambiental para la sostenibilidad. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 26-35.
- Medir, R.M., Heras, R. y Magin, C. (2016). Una propuesta evaluativa para actividades de educación para la sostenibilidad. *Educación XX1*, 19(1), 331-355. doi: 10.5944/educXX1.14226
- Mogensen, F., Mayer, M., Breiting, S. y Varga, A. (2007). *Educació per al desenvolupament sostenible. Tendències, divergències i criteris de qualitat*. Graó.
- North American Association for Environmental Education (NAAEE) (2004). *Nonformal Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence*. https://cdn.naaee.org/sites/default/files/gl_nonformal_complete.pdf
- Red de Equipamientos de Educación Ambiental (REDEEA) (2020). *Criterios de calidad e indicadores. Herramienta de evaluación de la calidad de los programas evaluativos que surjan al amparo del programa piloto de apoyo al sistema educativo mediante la generación de nuevos escenarios de aprendizaje desde la educación ambiental*. <https://redeea.wordpress.com/2020/07/13/redeea-impulsa-un-programa-piloto-de-apoyo-al-sistema-educativo-generacion-de-nuevos-escenarios-de-aprendizaje-desde-la-educacion-ambiental/>
- Stokking, K., van Aert, L., Meijberg, W. y Kaskens, A. (2003). *L'avaluació de l'educació ambiental*. Graó.
- Suárez, M. y Alba, D. (2019). El papel de las administraciones locales en la educación ambiental. En J. Benayas y C. Martín (Eds.), *Hacia una Educación para la Sostenibilidad: 20 años del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (pp. 149-167). Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/hacia-educacion-sostenibilidad.aspx>
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.