

Natureza, aprendizaxe experiencial e actividades cooperativas na educación primaria

(Nature, experiential learning and cooperative activities in primary education)

Raquel CUTRÍN SANTOS
Facultade de Formación do Profesorado

Silvia BASANTA CAMIÑO
Campus de Lugo

Rubén NAVARRO PATÓN
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO: Neste estudo faise unha revisión de tres correntes actuais que poden transformar a forma de traballar nos centros de educación primaria. Correntes metodolóxicas que se afastan das convencionais, pero que en absoluto son de recente creación, senón que xa levan varias décadas sendo estudadas tal e como se plasma na literatura. Afondaremos, así, nas actividades na natureza, na aprendizaxe experiencial e no traballo cooperativo, desde unha perspectiva teórica. Do mesmo xeito, analizaremos o currículo da educación primaria co fin de ver se teñen cabida nos programas educativos actuais.

PALABRAS CHAVE: Educación primaria; Natureza; Actividades ao aire libre; Aprendizaxe experiencial; Traballo cooperativo; Metodoloxías.

ABSTRACT: This research examines three current trends that may be able to transform the work methods employed in primary education schools. These methodological trends move away from a conventional focus, but they are by no means newcomers, having been studied for decades, as reflected in the literature. We present an in-depth examination of outdoor activities, experiential learning and cooperative work, from a theoretical perspective. We will also analyse the primary education curriculum, in order to see if these methodologies can fit into current educational programs.

KEYWORDS: Primary education; Nature; Outdoor learning; Experiential learning; Cooperative work; Methodologies.

Introdución

Existe unha necesidade de promover estudos ao longo do tempo sobre o que os diferentes autores e correntes teóricas sinalan á procura da proximidade á natureza, o patrimonio, a través dos cambios, e a distancia dos elementos que constitúen a súa sociedade, así como os factores que a sustentan (construción de pontes, hospitais reconvertidos en igrexas ou viceversa, hórreos, lavadoiros etc.),¹ e nesta necesidade xorde o presente estudo.

Cabe unir a natureza con dúas metodoloxías especialmente recoñecibles da pedagogía actual: o traballo cooperativo e a aprendizaxe experiencial. Dende este estudo encadrárase a evolución e as diferentes vías que ambas adquiriron co paso do tempo e como se desenvolven a través de tarefas en enclaves naturais.

Dunha banda, entra en dicotomía o protexer os espazos naturais con traducilos en lugares de aprendizaxe e experiencia para o enriquecemento propio e o seu goce, a través da experiencia vivida en contacto cos recursos que estes ofrecen. Resulta indispensable, polo tanto, educar para a sostibilidade, o respecto e o amor pola natureza, para que todas estas paraxes queden salvagardadas e perduren no tempo.²

A idea primordial é compaxinar ambas as metodoloxías co contacto directo co medio natural. Afondarase nun marco teórico e informativo sobre as actividades ao aire libre, a aprendizaxe experiencial e o traballo cooperativo como tres grandes correntes importantes en materia educativa, amais da súa vinculación coa lexislación vixente na educación primaria.

Non é segredo ningún que a educación en España precisa de cambios. Dende a promulgación dos primeiros borradores na actual lei educativa,³ tiveron ocasión numerosas protestas públicas, pero, e os feitos? Que se pode facer para mellorar a dita situación? Como indican Cañas, Martín-Díaz e Nieda:

O maior problema para o desenvolvemento didáctico dun currículo baseado en competencias é, ao noso entender, propiciar que os alumnos/as conecten as aprendizaxes da aula cos seus contextos persoais e sociais (saúde, consumo, medio ambiente, actividade produtiva, procesos tecnolóxicos) e que sexan capaces de valorar o pensamento científico-técnico e aplicalo para interpretar a información que reciben, facer predicións e tomar decisións con iniciativa e autonomía nun mundo cada vez máis técnico que ten unha influencia decisiva na vida persoal e social na transformación da natureza. Asociar as aprendizaxes científicas da aula cos problemas e preocupacións humanas persoais e ambientais convértese, de novo, nun reto que merece a pena afrontar.⁴

¹ Eugenio Otero, «Descubrir la capacidad educadora de un bosque», *Cuadernos de pedagogía*, no. 439 (2013): 68-70.

² Tony Jeffs e Jon Ord. *Rethinking outdoor, experiential and informal education: beyond the confines* (Londres: Routledge), 2018.

³ Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa. Boletín Oficial do Estado. Madrid, 10 de decembro de 2013, no. 295: 97858-97921.

⁴ Ana Cañas, María Jesús Martín-Díaz e Juana Nieda, *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica* (Madrid: Alianza Editorial, 2007), 106.

En consecuencia, a continuación estudaranse diferentes perspectivas relacionadas coa educación e entre si. En primeiro lugar, as actividades educativas na natureza, relacionadas estreitamente co *outdoor learning*, así como o traballo cooperativo e a aprendizaxe experiencial (*experiential learning*). Diversos autores e institucións teñen estudos relevantes nalgún dos tres campos ou nos tres á vez. Aínda que resulta complicado non relacionalos entre si, xa que dalgún modo, como se amosa a continuación, atópanse nun campo de estudo moi amplo en que poden complementarse á perfección.

As actividades educativas na natureza

Para aprofundar no relativo ás actividades educativas no medio natural, cómpre lembrar aspectos tan básicos como os que Freire nos indica no seu libro *Educación en verde*.⁵ O contacto directo coa terra que os seres humanos habitamos faise necesario, xa que forma parte inherente da propia cultura, e a falta desta relación pode producir un baleiro de espontaneidade ou alegría, depresión, problemas de insomnio ou falta de empatía, o que Louv⁶ acuñou como *trastorno por déficit de natureza*. Ante esta premisa, é preciso formular e debater aspectos tan sinxelos como os que hoxe en día hai nas aulas: canto tempo están os nenos e as nenas en contacto coa natureza ao día?, e vendo a televisión?, que é máis perigoso para a súa saúde: unha molladura ou os anuncios cifrados e manipulados da publicidade? Co primeiro todo o mundo sabe que debe facer; co segundo, a maior parte da sociedade non posúe os coñecementos precisos para analizar isto detidamente, polo tanto, aínda menos para saber como controlar os impulsos e desexos dos nenos e nenas.

Emporiso, procúrase que o alumnado participante dos proxectos na natureza sexa quen de esquecer o que hoxe en día se entende por convencional nun centro educativo sen espazos verdes, para observar máis alá das barreiras arquitectónicas que lle impiden ver as proximidades,⁷ tendo que saír do seu lugar de benestar habitual, o centro educativo, e, máis concretamente, a aula. Para ir un pouco máis alá, Otero⁸ entra en materia ao tratar a dicotomía que os educadores ou docentes sofren en relación con isto ao realizar actividades na natureza con mozos ou adultos, ben espertaren unha conciencia ambiental, ben mostraren os coñecementos e destrezas propias, xa que a natureza pode educar en múltiples vertentes. Á súa vez, vai adherida á educación en valores, xa que o medio natural é capaz de producir emocións que van alén das disposicións das leis educativas ou os currículos. Cando se está en contacto frecuente coa natureza, a capacidade de asombro,

⁵ Heike Freire, *Educación en verde: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza* (Barcelona: Graó, 2011).

⁶ Richard Louv, *Last child in the World: saving our children from Nature-Deficit Disorder* (Nova York: Algonquin Paperbacks, 2008).

⁷ Eugenio Otero, Silvia Basanta e Rubén Navarro, «Amurallarse contra la naturaleza, amurallar la naturaleza. Dispersión urbanística y educación en el siglo XXI», *Actas do IX Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Salud. Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Psicología, Nutrición, Educación Física y Deporte* (Pontevedra: Sportis Formación Deportiva, 2016).

⁸ Eugenio Otero, «Los valores educativos desde la perspectiva de la vida al aire libre y el paisaje. Individualidad y espíritu de equipo ¿Una dicotomía?», *Actas do IX Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo* (Pontevedra: Sportis Formación Deportiva, 2013).

a compaixón, o compartir a escaseza ou ter conciencia das limitacións ante unha situación difícil son ocasións que acotío acontecen e se enriquecen coa práctica de actividades ao aire libre. Porén, non deben deixar de terse en conta outras cuestións máis técnicas, e non por iso menos relevantes: o percorrido do itinerario, os desniveis, a adecuación ao alumnado que vai realizar a saída, o persoal necesario para realizala, os coñecementos sobre a zona, a climatoloxía, utensilios básicos e de emerxencia, provisións (crema solar, auga, alimentos...) acordos coa súa duración, roupa e calzado acaído ao terreo, ademais da duración ou tempo dispoñible para adecuar o percorrido.⁹ Diferentes investigacións mostran que non é tan importante o coñecemento e a formación inicial dos educadores, senón o amor que profesen polo seu traballo e as ganas de mellorar nel, que sempre se verá reflectido no momento de desenvolver as tarefas, pois enténdese que estes terán en conta todos os aspectos importantes para levar a cabo actividades educativas na natureza.¹⁰

Centrando máis o tema, o concepto anglosaxón *outdoor education* ('educación ao aire libre') ten neste senso unha especial función, xa que aínda que os significantes (literalmente) non son os mesmos, nos seus significados poden apreciarse moitas similitudes, especialmente a partir de que Priest unificara baixo este termo a *adventure* e a *environmental education* (educación ao aire libre baseada na aventura e o medio ambiente), posto que un enfoque centrado na aventura precisa de cuestións ambientais para poder protexer o contorno, do mesmo xeito que a educación ambiental necesita de actividades na natureza que desenvolvan nas persoas valores que lles permitan ser máis resolutivas, comprensivas, e tomen conciencia do límite dos recursos de que dispón o planeta. É dicir, Priest propón unha mestura de aventura e medio ambiente enmarcada nun plan de actividades experienciais, persoais e sensoriais.¹¹

Máis recentemente, Christie, Higgins e Nicol realizaron unha achega sobre o crecemento que experimentou a aprendizaxe ao aire libre na nación de Escocia, desenvolvida grazas ás políticas coherentes que experimentou a educación, con aspectos relacionados como o incremento dos profesionais que traballan niso e as oportunidades para aumentar os coñecementos dun modo interdisciplinar e a través da aprendizaxe experiencial fóra das aulas.¹² Por iso, outórganlles unha gran responsabilidade aos docentes, que son os

⁹ Rubén Navarro, Silvia Basanta e Marta Álvarez, «Las salidas al medio natural como actividad escolar complementaria. Propuesta desde la Educación Física», en *Natureza e educación: escolma de traballos e relatos de infancia* (CD-R), eds. Silvia Basanta e Diego Carral, (Lugo: ALE&N, 2015). Consultado en: <http://www.redalyc.org/html/3457/345738764023>

¹⁰ Rubén Navarro, Víctor Arufe e Estefanía Sancosmed, «Las actividades en el medio natural en la educación física escolar. Formación del profesorado de Educación Primaria», *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, no. 27 (2015): 122-126. Consultado en: <http://www.redalyc.org/html/3457/345738764023/>; Víctor Arufe, Lidia Calvelo, Emilio González & Carmen López, «Salidas a la naturaleza y profesorado de educación primaria. Un estudio descriptivo». (*EmasF: Revista Digital de Educación Física*, 2012), no. 19: 30-38. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4122543>

¹¹ Simon Priest, «Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships», *Journal of Environmental Education*, 17, no. 3 (1896): 13-15. Consultado en: <https://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165731/pwreadings/Redefining%20Outdoor%20Education.pdf>

¹² Beth Christie, Peter Higgins e Robbie Nicol, «Curricular outdoor learning in Scotland», en *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*, ed. Barbara Humberstone, Heather Price e Karla A. Henderson (Nova York: Routledge, 2016), 111-120.

encargados de que o alumnado poida aproveitar con éxito as oportunidades de traballo dos centros educativos e nas súas inmediacións, principalmente, guiándose pola filosofía impulsada por Higgins, e que constituiría aínda un maior aproveitamento de seren saídas dun ou varios días, que inclúsen durmir fóra dos seus confortables colchóns.¹³

Doutra banda, Education Scotland establece unha relación entre a educación na natureza e as disciplinas educativas reguladas, é dicir, cos currículos.¹⁴ No caso que se vai analizar a continuación faise referencia ás áreas e disciplinas de Escocia, que son comúns a todo o Reino Unido, sen facer alusión ás pautas metodolóxicas, tipos de centros educativos ou rixidez nos elementos prescritivos do currículo, deixando máis implicación aos centros educativos e mestres e mestrás.¹⁵ Algúns dos beneficios que se obterán a través do traballo ao aire libre nas escolas son:

- As conexións co contorno realízanse a través de aprendizaxe experiencial, axudando a desenvolver as habilidades, o coñecemento e entendendo o realmente significativo.
- O contorno ao aire libre actúa como estímulo para o pensamento creativo e a aprendizaxe, o cal ofrece oportunidades de desafío, investigación, o pensamento crítico e a reflexión.
- Os nenos e mozos atoparán que non todo no exterior se corresponderá cos modelos que ofrecen os libros de texto, o que non significa que iso estea equivocado, senón que o seu desenvolvemento e complexidade na realidade axudarán a desenvolver as súas habilidades e pensamentos críticos.
- O alumnado entenderá a relevancia das materias que estuda no colexio nun contexto real.
- A natureza pode ser un lugar adecuado para que o alumnado se comporte de forma diferente a como o fai na aula, e dar pé a que os máis calmados falen, e que os intranquilos e inquietos focalicen a súa atención.
- As experiencias multisensoriais no aire libre axudan a reter información e coñecementos de xeito máis efectivo, xa que se ofrecen oportunidades ao alumnado de aprenderen a través de si mesmos.

¹³ Eugenio Otero, Rubén Navarro, Silvia Basanta e Diego Carral, «Sobre aquilo que pode educar a Natureza en los escolares: Peter Higgins y el aprendizaje al aire libre», *Actas del X Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física*. (Pontevedra: Sportis Formación Deportiva, 2014).

¹⁴ Education Scotland, *Outdoor Learning, Practical Guidance, Ideas and Support for Teachers and Practitioners in Scotland* (2011). Consultado en: http://www.educationscotland.gov.uk/Images/OutdoorLearningSupport_tcm4-675958.pdf

¹⁵ Department for Education, *The national curriculum in England: key stages 1 and 2 framework document* (2013). Na ligazón pode consultarse toda a información relevante referida ás escolas e á educación no Reino Unido: <https://www.gov.uk/government/collections/statutory-guidance-schools>, xa que alí aparece desagregada gran parte da normativa regulada sobre educación.

- Aprender nun contorno menos estruturado pode proporcionar unha aprendizaxe experiencial a partir do visto nas aulas.
- Estar ao aire libre pode ser unha experiencia de aprendizaxe máis relaxante para moitos.

Por outra banda, a creatividade considérase como un dos factores que axuda a desenvolver con máis facilidade a natureza, xa que aumenta a base de coñecementos a través da observación do medio; desenvólense estratexias de resolución de problemas no momento en que se fai preciso; asúmense desafíos e riscos aos que enfrontarse a través do liderado e a toma de decisións, e que ao mesmo tempo serven para adquirir novas habilidades, que serán útiles para poder establecer comunicacións en grupos de colaboración; e todo isto, con tempo para relaxarse e volver centrar os obxectivos (resulta complicado ser creativo/a cando unha tarefa non inspira e se esgotan as ideas), e, á vez, a creatividade vai da man da imaxinación, xa que un concepto non pode ser entendido sen o outro.¹⁶

Historicamente, as mulleres non tiñan participación nas actividades lúdico-formativas fóra da casa, senón que foi nos oitenta cando estas comezaron a introducirse nas *outdoor activities* e, dun xeito progresivo, o número foi aumentando, inclusive actualmente,¹⁷ posto que o aire libre sempre foi considerado un espazo propio do xénero masculino, onde predominaban con actividades como a caza ou a pesca. Así e todo, a día de hoxe son maiormente mulleres as que gozan do medio natural como medio de ocio e aprendizaxe. Aínda que este dato poida resultar pouco relevante neste estudo, é unha mostra máis de como os cambios metodolóxicos neste senso, son inclusivos e fan que este sector da poboación se vexa máis motivado e receptivo.

Nun terreo máis alleo á educación formal, pero sen distanciarse moito, atópase un estudo de Castejón que deita luz sobre os obxectivos que a aprendizaxe a través da formación *outdoor* ou ao aire libre lles achega aos grupos:

- Colocar os compoñentes dos equipos en situacións reais de toma de decisións.
- Mellorar o fluxo de información e a comunicación en situacións de presión.
- Incrementar a capacidade de renunciar a ser o protagonista individual cando están en xogo obxectivos de equipo.
- Valorar a importancia que ten para a mellora dos resultados a iniciativa e o espírito positivo.
- Compartir éxitos, asumir erros e construír sobre as fortalezas.

¹⁶ Education Scotland, *Outdoor Learning, Practical Guidance, Ideas and Support for Teachers and Practitioners in Scotland* (2011). Consultado en: http://www.educationscotland.gov.uk/Images/OutdoorLearningSupport_tcm4-675958.pdf

¹⁷ Di Collins e Barbara Humberstone, «Outdoor education/studies and eco-feminism: reflections on the last 20 years», en *The changing world of outdoor learning in Europe*, ed. Peter Becker, Barbara Humberstone, Chris Loynes e Jochem Schirp (Nova York: Routledge, 2018).

- Contribuír ao mellor coñecemento das competencias individuais dos compoñentes do equipo.¹⁸

Atribúeselles, así, ás saídas á natureza, un esforzo a maiores por traballar en equipo e aprender a tomar decisións con base niso, ademais de que se poden converter en bos aliados en momentos inesperados, o cal axuda a mellorar os coñecementos de cadaquén a través dunha aprendizaxe experiencial. Afondemos, pois, nestes dous últimos puntos con máis precisión.

O traballo cooperativo

Aínda que actualmente traballar en cooperativo poida parecer unha técnica novidosa, Rousseau, Ferrer i Guardia, Cousinet e Freinet xa o promovían nas súas aulas, porque consideraban que favorecía unha aprendizaxe máis sólida e socialmente máis adecuada. Todos eles se mostraron opostos a empregar as actividades competitivas nas súas aulas como técnica escolar, xa que as consideraban prexudiciais no propio desenvolvemento dos nenos e nenas.¹⁹

Facendo fincapé no traballo con nenos e nenas, acotío os docentes adoitan poñer exemplos para que estes entendan mellor conceptos ou realidades que lles son alleas, sen pretender buscar unha definición exacta ou un compendio delas. Slavin exemplifica sinxelamente o que implica o traballo cooperativo:

O alumnado traballa xunto en grupos pequenos para axudarse a aprender entre eles mesmos. Nas aulas cooperativas espérase que os alumnos se axuden, que discutan cos seus compañeiros, que avalíen o que saben os demais e os axuden a superar os problemas de comprensión. O traballo cooperativo raramente substitúe a ensinanza do docente, pero substitúea si, no traballo, o estudo e a exercitación individuais. Cando os alumnos están organizados de maneira adecuada en grupos cooperativos traballan cos seus compañeiros e asegúranse de que todos os demais cheguen a dominar o que están aprendendo.²⁰

Á parte do anterior, poden darse casos contrarios, como o mesmo autor explica, en que o traballo recaía ao comezo soamente nuns membros do grupo. Ante iso é conveniente explicar todas as pautas que deben seguir e facerlles entender que se avaliará e terá en conta a súa contribución como equipo.

Sen comezar por proporcionar unha definición exacta do que realmente é o traballo cooperativo,²¹ Fragueiro e Muñoz indican que o alumnado debe ser informado da técnica

¹⁸ Pablo Castejón, «Formación outdoor: una metodología diferente de aprendizaje», *Índice*, no. 27 (2004): 38-39.

¹⁹ Rubén Navarro e Silvia Basanta, «Juegos y actividades cooperativas para Educación Física, deporte escolar y campamentos juveniles», *Actas do 5th World Congress on School Sport. Physical Education Sport and Psychomotricity* (A Coruña: Universidade da Coruña. Sportis Formación Deportiva, 2015); Anastasio Ovejedo, *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional* (Barcelona: PPU, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990).

²⁰ Robert E. Slavin, *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. (Bos Aires: Aique, 1999), 15.

²¹ Defínese cooperar como «Xuntar a acción propia, influxo ou medios cos doutro ou outros para acadar en común un determinado fin» (Dicionario en liña da Real Academia Galega).

con que vai traballar, para que cheguen a ser máis autónomos na aprendizaxe, á vez que atoparán no grupo un apoio para conseguir a dita meta, favorecendo a responsabilidade colectiva e individual como membro dun equipo. Así mesmo, conciencialos de que a responsabilidade das aprendizaxes que adquiren son deles propiamente, xa que o mestre/a non será un «ditador» de tarefas e coñecementos que o alumnado debe alcanzar a través de aprendizaxe memorística ou outros métodos maxistras.²² Cada membro do grupo é unha peza fundamental para todo o equipo, xa que cada persoa achega os seus coñecementos, as súas capacidades ou os seus valores; trátase de que non se cren líderes nin *descolgados/as*, de que a persoa máis forte non se impoña ante a menos resolutiva, senón que todas teñan unha parte compensatoria de responsabilidade.

Considérase adecuada a aprendizaxe en grupos de traballo cooperativo para desenvolver calquera tipo de tarefa, pero máis especificamente cando as metas de aprendizaxe poden precisarse e esixen do esforzo dun grupo de persoas, co fin de que a resposta sexa de calidade. Alén diso, o traballo do alumnado a través de equipos cooperativos axuda a identificar por parte do mestre e dos membros de cada grupo a zona de desenvolvemento potencial de cada un e do equipo na súa totalidade, o que axuda a mellorar a calidade educativa.²³

A estrutura cooperativa da aprendizaxe contribúe a desenvolver interaccións positivas e vínculos afectivos entre mestres/as e alumnos/as, xa que promove unha relación entre iguais ao tempo que o alumnado amosa unha dispoñibilidade maior para a realización das tarefas, mellorando o clima e cohesionando ao grupo.²⁴ Así mesmo, o alumnado que ten dificultades para aprender terá moitas máis oportunidades de mellorar e recibir axuda nunha sesión mediante o traballo cooperativo, xa que o profesorado ten maior disposición para axudalos e atendelos individualmente, ademais de que contan coa axuda dos propios compañeiros e compañeiras de equipo.²⁵ O mestre pasa de director da actividade, a observador empático, prestando axuda cando é necesario, pero sen verse envolto en directrices e consellos innecesarios.²⁶ Non obstante, os mestres moitas veces non son conscientes de que deben ensinar a traballar en cooperativo ao igual que o fan cos contidos, para fomentar a autonomía a longo prazo, e as actividades poidan ser avaliadas equitativamente.²⁷ Para iso, é conveniente que empreguen o tempo que os equipos traballan, para analizar polo

²² M.^a Sandra Fragueiro, M.^a del Mar Muñoz e J. Roberto Soto, «<<1-2-4>>. Una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla aplicada al área de conocimiento del medio natural, social y cultural», *Innovación educativa*, no. 22 (2012): 87-96.

²³ Ramón Ferreiro e Margarita E. Calderón, *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender* (Sevilla: Trillas e Eduforma, 2006).

²⁴ Pere Pujolàs, *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave* (Barcelona: Graó, 2008).

²⁵ J. Ramón Lago, Pere Pujolàs, Gemma Riera e Adriana Vilarrasa, «El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9, no. 2 (2015): 79-90. Consultado en: http://www.academia.edu/20093834/El_aprendizaje_cooperativo_y_c%C3%B3mo_introducirlo_en_los_centros_escolares

²⁶ Ramón Ferreiro e Margarita E. Calderón, *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender* (Sevilla: Trillas e Eduforma, 2006).

²⁷ Pere Pujolàs, *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*.

miúdo os puntos fracos, a través de fotografías e vídeos, ou ben anotando as incidencias nun diario persoal e profesional.²⁸

Moitas veces a duración dos proxectos non permiten desenvolver todo o relativo á educación cooperativa, pero si reforzar o xa iniciado polo mestre habitual, a través de técnicas e estratexias.²⁹ Un exemplo dunha estrutura simple é a do folio xiratorio, que consiste en designar unha tarefa por equipos e cada membro comeza a escribir a súa contribución nun folio «xiratorio», pasándollo ao compañeiro/a do lado ata que todos fagan a súa achega; mentres que unha estrutura cooperativa complexa, é aplicada a contidos interdisciplinares, involucrando varias áreas de traballo, e constitúe unha *macroactividade* que se levará a cabo ao longo de varias sesións.³⁰

Outros estudos, como o de Pujolàs, argumentan que a cooperación en educación debe ir ligada dunha dobre responsabilidade por parte do mestre/a e da contribución de cada membro do equipo, é dicir, os docentes deben *cooperar para aprender*, e *aprender a cooperar*, mediante uns equipos organizados e estables.³¹ Esta teoría é apoiada por Echeita,³² e Johnson e Johnson³³ que indican que unha aprendizaxe será cooperativa cando cumpra cinco requisitos:

- Interdependencia positiva entre os participantes, o que deriva nun obxectivo común para o equipo maior do que poderían chegar a ter individualmente.
- Responsabilidade persoal e rendemento individual, ao realizar as tarefas pertinentes baixo o sentimento de unidade, de pertencer a un equipo.
- Interacción promotora, ou cara a cara, que implica o debater dentro do grupo cando é necesario para mellorar ou chegar a acordos.
- Habilidades sociais, interpersoais e intrapersoais, referidas ao comportamento de cada individuo dentro do grupo.
- Avaliación periódica e reflexión conxunta durante e despois das sesións, analizando as cousas que os levaron a fracasar ou a conseguir o éxito.

²⁸ Raúl Barba-Martín, J. Juan Barba e Patricia Gómez-Mayo, «El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo», *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, no. 29 (2014): 8-18. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5479687>

²⁹ David Durán, «Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas», en *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, eds. Juan Carlos Torrego e Andrés Negro (Madrid: Alianza Editorial, 2012), 139-166.

³⁰ Pere Pujolàs, *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*

³¹ Pere Pujolàs, «Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes», *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (Guatemala, Antigua, 2009). Consultado en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

³² Gerardo Echeita, «El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar», en *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, ed. Juan Carlos Torrego e Andrés Negro (Madrid: Alianza Editorial, 2012), 21-45.

³³ David Johnson e Roger Johnson, *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista* (Bos Aires: Aique, 1999).

Polo demais, por que resulta tan importante a aprendizaxe cooperativa? A resposta a esta cuestión dánola Pujolàs cando argumenta que resulta fundamental para promover a heteroxeneidade nos centros educativos e na propia aula, ademais de que favorece as relacións positivas entre os membros do equipo (máis que traballar de xeito individual ou competitivo, aínda que tampouco se deben deixar á marxe completamente), e promove a aceptación das diferenzas individuais e o respecto por elas (promovendo así a inclusión).³⁴ Igualmente, unha ensinanza baseada na súa maioría en actividades cooperativas pode chegar a ser moi favorable para un desenvolvemento integral da persoa, e dar como froito unha educación en valores máis forte nas xeracións futuras.³⁵

1. Algo diferente é o estudo de Velázquez, quen afondou no traballo cooperativo na área de educación física, pois habitualmente todas as técnicas que os pedagogos e docentes recollen son para levar a cabo nas aulas.³⁶ Emporiso, cómpre destacar que non é habitual que esta metodoloxía se leve a cabo, pois tampouco comporta beneficios inmediatos no ámbito motor, mentres que si os experimenta cos sociais e os emocionais, fomentando os vínculos anteriormente mencionados. Aínda así, este é un campo por explorar, xa que gran parte dos partícipes dese proxecto non coñecían sequera como traballar en cooperativo co alumnado. Daquela, o obxectivo fundamental dunha saída á natureza, baixo o traballo cooperativo, non deixa de ser o de xerar un concepto de grupo incluso dende propostas individuais, de modo que a contribución de cada estudante debe ser para beneficiar o grupo, non para destacar individualmente, e todo o alumnado, con independencia do seu nivel de destreza motriz, poida contribuír con algo ao obxectivo grupal.³⁷

A aprendizaxe experiencial

A necesidade dunha aprendizaxe experiencial xorde no momento en que a escola debe promover experiencias con que os nenos e as nenas poidan adquirir coñecementos, e non soamente relativas ás súas vivencias fóra do centro educativo, senón que sexan os propios docentes os que as produzan.³⁸

Para falar de aprendizaxe experiencial, previamente cómpre pescudar na historia o nacemento do concepto *experiential education*, ao que lle outorgou sentido amplamente

³⁴ Pere Pujolàs, «El cómo, el por qué y el para qué del aprendizaje cooperativo», *Cuadernos de pedagogía*, no. 345 (2005): 50-54.

³⁵ Rubén Navarro e Silvia Basanta, «Juegos y actividades cooperativas para Educación Física, deporte escolar y campamentos juveniles».

³⁶ Carlos Velázquez, «Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención», *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, no. 28 (2015), 234-239. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147772>

³⁷ Carlos Velázquez, «Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física», *Revista Española de Educación Física y Deporte*, no. 400 (2013): 11-36. Consultado en: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/139/132>

³⁸ Araceli Vilarrasa, «Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local», en *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*, ed. Joaquín Gairín e Isabel M.ª Vizcaíno (Barcelona: Praxis, 2002), 48/1-48/20.

o pedagogo John Dewey nos seus libros *Democracy and Education* e *Experience and Education*.³⁹ O primeiro deles xa cumpríu 100 anos e daquela el xa defendía que a teoría e a práctica educativas debían ir ligadas non a través de actividades separadas e incoherentes entre elas, senón que as actividades realizadas polos nenos e nenas (a práctica ou praxe) fose o centro da aprendizaxe. Apostando por unha educación baseada na acción, onde os estudantes adquirisen as competencias necesarias para converterse en protagonistas activos da súa aprendizaxe, a través de problemas cotiáns que eles/as mesmos/as atopasen no contorno. Non foi o único teórico que proporcionou achegas neste campo, pois tamén cómpre mencionar a Kurth Hahn e, máis recentemente, a David Kolb. As principais diferenzas entre Hahn e Dewey radican en que o primeiro, ademais, introducía a importancia do medio natural como o lugar idóneo para que o alumno aprendese a través do contacto con este.⁴⁰

Kolb, á súa vez, parte máis alá da aprendizaxe experiencial, á que lle outorga un valor moito máis amplo, ao considerar que todas as persoas, independentemente do nivel educativo ou profesional, poden mellorar considerablemente. Isto conséguese aprendendo a través da experiencia, por contacto con situacións que non resulten indiferentes, que a persoa se vexa involucrada sentimentalmente, por proximidade ou afinidade.⁴¹ Nas bases das súas teorías (partindo dos seus predecesores Dewey, Lewin e Piaget), fai un desenvolvemento moi complexo das estruturas conectadas con tres niveis de aprendizaxe experiencial: representación, aprendizaxe e desenvolvemento (*performance, learning and development*). Eles tres vanse adquirindo segundo a duración que se lles outorgue e a complexidade no paso do tempo, e pode ser unha mera actividade puntual e casual, ata que cada individuo a adquire e interioriza, conseguindo así o seu máximo desenvolvemento, tras o paso de anos. Podería dicirse que se trata de aprendizaxes «para toda a vida», moitas veces aprendidas de xeito cotián, por costume, pero cando realmente ocorre por mor da experiencia persoal, será cando se poidan considerar verdadeiramente alcanzadas. En reiteradas ocasións haberá que repetir as accións para que se xere coñecemento construtivo e válido, pero o primordial nestes casos non é tanto o resultado como o proceso propiamente, como se pode observar na Figura 1:

Por outra banda, Pardo e García-Arjona fan unha reflexión máis profunda das achegas dos pioneiros neste eido, partindo da afirmación «porque a experiencia non é sinónimo de aprendizaxe, é necesario encadrala nun marco máis amplo para comprender cal é a súa función no proceso educativo»,⁴² é dicir, que como se amosa na Figura 1, é un compen-

³⁹ John Dewey, *Democracy and Education* (Nova York: Macmillan, 1916). Véxase tamén John Dewey, *Experience and Education*. (Nova York: Macmillan, 1938).

⁴⁰ Rodrigo Pardo e Noemi García-Arjona, «La educación experiencial», en *La educación experiencial como innovación educativa*, ed. Teresa González Aja, Pilar Irureta-Goyena e Rodrigo Pardo (Madrid: Plaza y Valdés, 2005), 73-96.

⁴¹ David Kolb, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development* (Nova Jersey: Prentice Hall, 1984).

⁴² Rodrigo Pardo e Noemi García-Arjona, «La educación experiencial», en *La educación experiencial como innovación educativa*, ed. Teresa González Aja, Pilar Irureta-Goyena e Rodrigo Pardo (Madrid: Plaza y Valdés, 2005), 86.

dio de factores que outorgan as capacidades e competencias precisas para pasar dunha experiencia a unha aprendizaxe experiencial. A continuación, analízase a Figura 1 polo miúdo, tendo en conta a Beard e Wilson, a Kolb, a Pardo e García-Arjona e a Roberts.

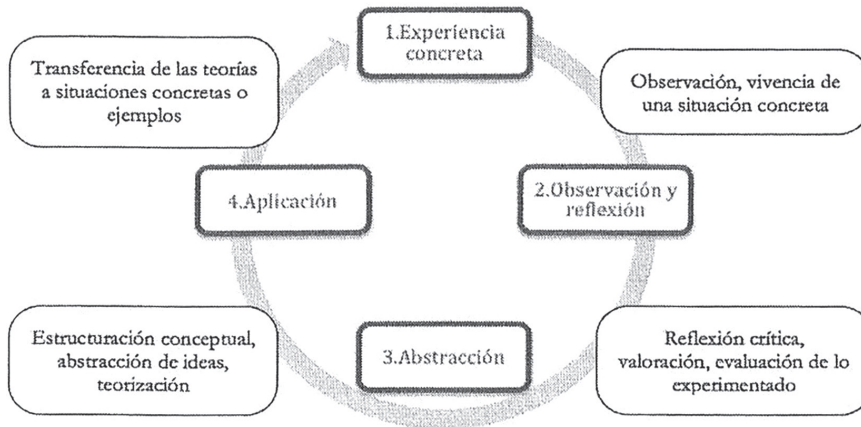


Figura 1. Ciclo da aprendizaxe experiencial (adaptado de Kolb, 1984, Boyatzis e Kolb, 1995, ICE Universidade de Zaragoza, s.d., citados en Pardo e García-Arjona, 2015).

A figura do mestre/a é necesaria para poder seleccionar as experiencias adecuadas para o seu alumnado, aínda que estas deben cumprir con algúns requisitos, como serlle coñecidas e ter un amplo coñecemento sobre elas. No entanto, o docente será quen de guiar os estudantes no seu proceso de aprendizaxe, principalmente nos procesos de reflexión e síntese de conclusións, pois neses casos sen coñecementos previos pode darse o caso de que xurdan confusións. A terceira fase do proceso é a máis complexa, pois é na que o alumnado forma os seus coñecementos e estruturas internas para consolidar aprendizaxes significativas e duradeiras, posto que as elabora a causa dunha interacción propia co contorno, compañeiros/as ou vivencias planificadas. En poucas palabras, débese partir da base de que a aprendizaxe pode xurdir en calquera lugar e contexto, o cal se debe aproveitar.⁴³ Realmente este proceso é o contrario ao convencional nas aulas españolas, pois xeralmente pártese da teoría explicada na aula para logo observar a súa posta en práctica. Non se trata de que un modelo sexa mellor que outro, senón de aplicalos correctamente nos momentos precisos e con estrita organización. Como indica Vilarrasa, non se trata de facer saídas para que os estudantes rematen escoitando a mesma explicación da aula, nunhas condicións diferentes, senón de propiciar escenarios diferentes con actividades diferentes.⁴⁴

⁴³ Jay W. Roberts, *Beyond learning by doing*. (Nova lork: Routledge, 2012).

⁴⁴ Vilarrasa, «Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local», 48/1-48/20.

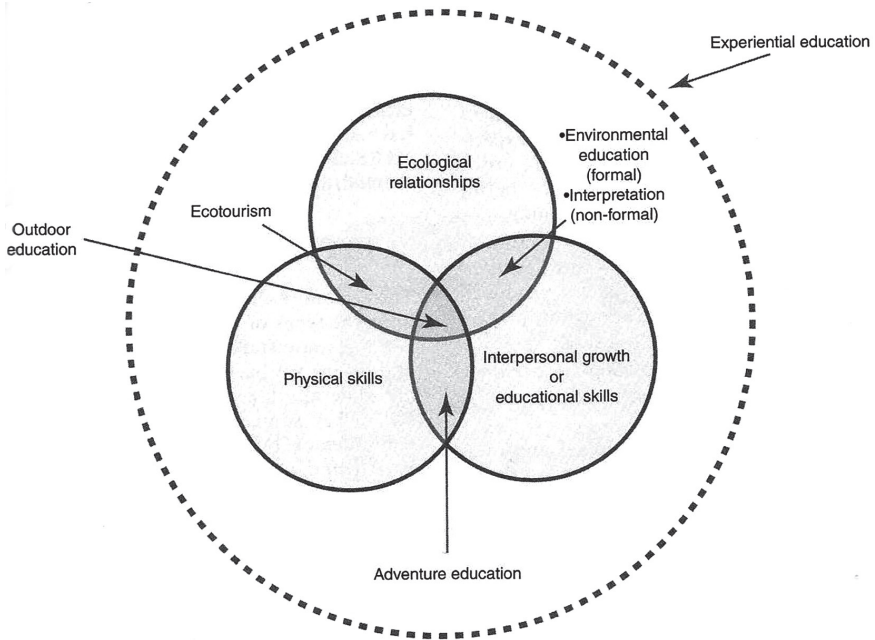


Figura 2. Modelo de Gilberson da educación ao aire libre (Gilberson, Bates, McLaughlin e Ewert, 2006, citado en Ewert e Sibthorp, 2014).

Entanto, é Roberts o que fai unha aproximación que vai máis alá de todo o exposto polos autores anteriores, ao lle outorgar unha pequena diferenza á educación experiencial (*experiential education*) respecto da aprendizaxe experiencial (*learning by doing* ou *experiential learning*).⁴⁵ O propio termo, *learning by doing*, especifica que máis alá dunha metodoloxía, é unha forma de ensinanza que o alumnado debe coñecer e adquirir para promover a súa autonomía na autoaprendizaxe, a través do *aprender facendo*, o que anteriormente se expuxo. Mentres que a educación experiencial implica máis que iso, pode ser considerada unha filosofía, ou un compendio de filosofías. Metaforicamente, podería ser considerada unha folla en branco con moitas posibilidades en que se proxecta como é entendida a educación e os medos e esperanzas sobre ela. A Figura 2 recolle mellor isto: o *experiential learning* estaría noutro círculo inserido na *outdoor education*. Hai diversos factores que recolle a educación experiencial, pero non todos son traballados ao aire libre nin a través de aprendizaxe experiencial. Na imaxe obsérvanse diferentes conceptos entrelazados entre si: ecoturismo, educación de aventura, interpretación ambiental formal e non formal, que á súa vez xorden da interacción das habilidades físicas, as relacións e os movementos ecoloxistas e o crecemento interpersoal e as habilidades docentes. Todas

⁴⁵ Roberts, *Beyond learning by doing*.

elas son traballadas como disciplinas independentes, aínda que como se observa, resulta moi complicado o seu traballo illado das demais. Calquera das correntes é ampla e recolle moitas experiencias, aínda que máis relacionadas co ámbito que a atinxen (un exemplo sería a habilidade física coa práctica deportiva e as capacidades motoras de cada unha). Como se analizou anteriormente, a *outdoor education*, ou educación na natureza, non sería capaz de existir sen unha «parte» de cada, na cal se encadran as aprendizaxes experienciais realizadas nun medio natural ao aire libre.

Un estudo que avalía as actividades educativas de todos os tipos sinala que os estudantes poden experimentar, de modo que a través do ensaio-erro por conta propia, cometerán erros dos que logo aprenderán sen advertencias, ameazas de perigos extremas ou manipulación psicolóxica por parte dos adultos.⁴⁶ Ademais, hai que ter en conta que os nenos e as nenas non viven mergullados, senón que precisan, con límites comprensibles, o seu espazo para experimentar. Certamente, o poder da aprendizaxe experiencial chega a aparecer en momentos en que nin os mestres/as, nin os estudantes, coñecen a solución a unha problemática, e deben traballar xuntos (en igualdade de condicións) para resolvela. Neste punto chégase á educación de aventura, ou en termos anglosaxóns, *adventure education*, que se relaciona en moitas ocasións coa educación na natureza e coa aprendizaxe experiencial,⁴⁷ aínda que este estudo non se centra nela, xa que é outra das correntes amplas que recolle a educación experiencial.

A outro nivel, Quay e Seaman indagan na aprendizaxe experiencial, xa que para eles é algo máis complexo que «aprender facendo»; para eles a reflexión é experiencia, para entender algo e chegar a conclusións primeiro hai que experimentar con iso.⁴⁸ Daquela, as vivencias sempre requiren de reflexións e pensamentos acerca do realizado. Deste xeito pode observarse como dúas vertentes xorden da aprendizaxe experiencial, aínda que van ligadas, xa que unha depende da outra e unha necesita da outra. A primeira é referida a *facere* e a segunda a *coñecer*. Por tanto, ao coñecer cousas dun determinado xeito que foron aprendidas no pasado, condicionárase o que se faga experimentando. O estudo que mellor encaixa ambas as vertentes é o amosado por Scogin, Kruger, Jekkals e Steinfeldt, no que se avalían as vertentes anteriores dentro do contexto escolar, o cal incide en todas as vantaxes que a aprendizaxe experiencial ten sobre a convencional, como é a participación do alumnado (intimamente relacionado coa cooperación) ou a maduración progresiva dos participantes, os cales se dan conta desta forma nova de aprender facendo.⁴⁹

⁴⁶ Simon Beames e Mike Brown, *Adventurous learning: a pedagogy for a changing world*. (Nova York: Routledge, 2016).

⁴⁷ *Ibid.* Alan W. Ewert e James Sibthorp, *Outdoor adventure education: foundations, theory and research*. (Champaign, IL: Human Kinetics, 2014).

⁴⁸ John Quay e Jayson Seaman, *Outdoor studies and philosophy of experience*. En *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*, eds. Barbara Humberstone, Heather Price e Karla A. Henderson (Nova York: Routledge, 2016), 40-48.

⁴⁹ Stephen C. Scogin, Christopher J. Kruger, Regan E. Jekkals e Chelsea Steinfeldt, «Learning by experience in a standardized testing culture: investigation of a middle school experiential learning program», *Journal of experiential education*, 4, no. 1 (2017): 39-57. Consultado en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1053825916685737>

Un exemplo que se podería seguir é o do profesor Cuthbertson, un modelo de ensinanza que os seus alumnos/as non entendían nun comezo, ao consideraren que era unha maneira fría de adquirir coñecementos, pois non había imposición nin «gritos» por parte do docente, senón soamente invitacións a experimentar no mundo que os rodeaba, e debater as opinións e posturas de cada un, pero nun rol tranquilo e pasivo.⁵⁰ Este mestre era un apaixonado dos paseos pola neve antes de entrar na escola, sentimento e paixón que eran transmitidos aos seus alumnos/as, aínda que non despois de pasar os anos é cando realmente foi comprendida a súa forma de dar clase. Emporiso, hoxe en día, Sadler considérao un dos mellores exemplos para seguir sobre a aprendizaxe experiencial.

Sen máis dilacións, darase paso á análise do marco legal que atangue á nosa comunidade e como este se relaciona coas correntes teóricas estudadas ata o momento.

Marco legal

A partir da análise sobre a educación experiencial, o traballo cooperativo e as actividades na natureza, a continuación tratarase de buscarlle un significado máis, a través das leis educativas vixentes en España.

As bases lexislativas que concorren no eido educativo en Galicia teñen unha serie de características comúns a nivel estatal, tal e como recolle a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (LOE), e modificada pola Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE). No artigo 2 da LOE atópanse descritos os fins da educación, entre os que se procura destacar o e),⁵¹ facendo referencia á necesidade da cooperación e solidariedade entre pobos para lograr a adquisición de valores que promovan o respecto cara aos seres vivos e o medio ambiente, facendo fincapé no valor dos espazos forestais e o desenvolvemento sostible. A LOMCE, pola súa parte, inclúe outros aspectos de relevancia no propio preámbulo, como é a importancia de adquirir unha aprendizaxe autónoma e crítica, baseada na análise do contorno e da sociedade, implicándose activamente nela.

Doutra banda, o Real decreto 126/2014, do 28 de febreiro, polo que se establece o currículo básico da educación primaria, inclúe e adapta as competencias que o alumnado debe adquirir logo de finalizar a etapa educativa, reagrupándoas dun xeito diferente a como establecera a LOE.⁵² Aparecen baixo o nome de competencias clave (en lugar de básicas) e son sete (antes oito) como se recolle no artigo 2. Porén, é coa Orde ECD/65/2015, do 21 de xaneiro, cando se establece unha explicación axeitada de como se traballan estas en relación co propio currículo.⁵³ No que atinxe ás metodoloxías estudadas neste docu-

⁵⁰ Colby Sadler, «The Passing of a Role Model in Experiential Education: Dr. Brent Cuthbertson», *Journal of Experiential Education*, 38, no. 1 (2015): 5-7. DOI:10.1177/1053825914567188.

⁵¹ Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de maio de 2006, no. 106, 17158-17207.

⁵² Real decreto 126/2014, do 28 de febreiro, polo que se establece o currículo básico de educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, no. 52, 19349-19420.

⁵³ Orde ECD/65/2015, do 21 de xaneiro, pola que se describen as relacións entre as competencias, os contidos e os criterios de avaliación da educación primaria, a educación secundaria obrigatoria e o bacharelato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de xaneiro de 2015, no. 25, 6986-7003.

Táboa 1. Relación dos contidos relacionados co estudo, segundo o establecido no Decreto 105/2014 (elaboración propia).

<p>Ciencias da natureza</p>	<p>B1.6. Aproximación experimental a cuestións científicas próximas e á súa realidade. B1.7. Traballo individual e cooperativo. B1.9. A relación cos demais. A resolución pacífica de conflitos. B1.10. Técnicas de traballo. Recursos e técnicas de traballo individual. Desenvolvemento de hábitos de traballo, esforzo e responsabilidade. B1.15. Planificación e realización de proxectos, experiencias sinxelas e pequenas investigacións, formulando problemas, enunciando hipóteses, seleccionando o material necesario, montando, realizando e extraendo conclusións e presentando informes en diferentes soportes.</p>
<p>Educación física</p>	<p>B1.3. Confianza nas propias capacidades para desenvolver actitudes apropiadas e afrontar as dificultades propias da práctica da actividade física. B1.4. Actitudes de aceptación, respecto e valoración cara a un mesmo, aos compañeiros e compañeiras e ao medio. B1.7. Implicación activa en actividades motrices diversas, recoñecendo e aceptando as diferenzas individuais no nivel de habilidade. B1.11. Identificación e respecto, ao realizar saídas fóra do colexio, dos sinais básicos de tráfico que afectan aos peóns e peoas e ás persoas ciclistas. B6.7. Iniciación ao deporte de orientación (colexio, parque, medio natural). B6.8. Práctica responsable de actividades físicas lúdicas e deportivas nas saídas á contorna natural de Galicia. B6.9. Coñecemento, goce, coidado e valoración da natureza.</p>
<p>Educación artística (plástica)</p>	<p>B2.2. Disposición á orixinalidade, a espontaneidade e plasmación de ideas, sentimentos e vivencias de forma persoal e autónoma, na creación dunha obra artística. B2.3. Recreación de espazos, aplicando conceptos artísticos básicos (equilibrio e composición). B2.7. Coñecemento e valoración de identificadores artísticos de diferentes culturas. B2.9. Valoración do patrimonio cultural e artístico para a satisfacción con eles e para a súa conservación. B2.10. Elaboración de documentos relacionados con obras, creadores e creadoras, e manifestacións artísticas. B2.14. Asunción de responsabilidade no traballo propio (constancia e esixencia progresiva) e no traballo cooperativo (respecto polas achegas e as disposicións das demais persoas).</p>
<p>Lingua galega e literatura</p>	<p>B1.11. Actitude de cooperación e de respecto en situacións de aprendizaxe compartida. B1.12. Interese por expresarse oralmente coa pronuncia e coa entoación adecuadas. B2.9. Lectura expresiva de textos literarios e non literarios, de diferente tipoloxía textual. B5.6. Recreación e composición de poemas e relatos para comunicar sentimentos, emocións, estados e ánimo, lembranzas, recoñecendo as características dalgúns modelos. B5.7. Dramatización e lectura dramatizada de textos literarios diversos. B5.10. Comparación de imaxes, símbolos e mitos facilmente interpretables que noutras culturas serven para entender o mundo e axudan a coñecer outras maneiras de relacións sociais.</p>

mento, pódese dicir que todas son desenvolvidas a través das diferentes actividades que se poden realizar e delas resultan primordiais: aprender a aprender, sentido da iniciativa e espírito emprendedor, e conciencia e expresións culturais. No Anexo I da devandita orde explícase polo miúdo cada unha delas. A primeira, aprender a aprender, precisa dun proceso complexo en que alumnado se vexa implicado na construción da súa propia aprendizaxe, sendo críticos e reflexivos, a través de actividades que os impliquen na vida social e cidadá e cos acontecementos próximos e recentes. Á súa vez, o sentido da iniciativa e espírito emprendedor vincúlanse coa disposición que o alumnado adquire para traballar individualmente ou en grupo, asumindo diferentes roles e con capacidade resolutive. Finalmente, a competencia en conciencia e expresións culturais porase de manifesto no desenvolvemento das propias actividades na contorna natural.

Seguindo o Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo de educación primaria para a Comunidade Autónoma de Galicia,⁵⁴ de xeito interdisciplinar, o estudado nestas páxinas tamén se relaciona cos contidos de varias áreas, como se pode observar na Táboa 1.

Dende a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria desenvólvese o Plan Proxecta,⁵⁵ que abrangue varios proxectos promovidos polas diferentes consellarías para realizar nos centros educativos durante o período escolar, este ano recollidos na Resolución do 26 de setembro de 2018, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se regula o Plan Proxecta e se establecen as bases para a participación dos centros docentes sostidos con fondos públicos dependentes desta consellería durante o curso escolar 2018/19, entre os que se encontran varios programas moi relacionados co noso tema de estudo (Proxecto Terra, Proxecto Ríos, Naturézate, Mirando polo Camiño...),⁵⁶ co cal sería unha boa oportunidade para traballar na natureza, en cooperativo e de forma experiencial. Xa para finalizar con esta breve análise do decreto de currículo de primaria en Galicia, hai que ter en conta que unha das modificacións que se estableceu coa LOMCE foi a de suprimir os obxectivos de área, ata quedaren soamente quince obxectivos xerais que deben ser acadados ao finalizar a devandita etapa escolar. Polo que fai ao estudado ata o momento, poden traballarse facilmente os seguintes:

- b) Desenvolver hábitos de traballo individual e de equipo, de esforzo e de responsabilidade no estudo, así como actitudes de confianza en si mesmo/a, sentido crítico,

⁵⁴ Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 9 de setembro de 2014, no. 171, 37406-38087.

⁵⁵ Resolución do 26 de setembro de 2018, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se regula o Plan Proxecta e se establecen as bases para a participación dos centros docentes sostidos con fondos públicos dependentes da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria durante o curso escolar 2018/2019. *Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria*.

⁵⁶ Máis información en Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (s.d.): <http://www.edu.xunta.gal/portal/planproxecta/programas>

iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe, e espírito emprendedor.

- h) Coñecer os aspectos fundamentais das ciencias da natureza, as ciencias sociais, a xeografía, a historia e a cultura, con especial atención aos relacionados e vinculados con Galicia.⁵⁷

Conclusiones

Nesta análise tivéronse en conta tres factores educativos, que no seu conxunto orixinan campos de experiencia e aprendizaxe útiles, e dotan de sentido a quen está a realizar as tarefas: a educación ao aire libre, o traballo cooperativo, e, a aprendizaxe experiencial. Á súa vez, relaciónanse coa lexislación vixente collendo como base case calquera enclave natural, considerando o aire libre como lugar idóneo no que desenvolver tarefas cooperativas a través da aprendizaxe experiencial, xa que deste xeito, se poría a práctica educativa estudada en conxunto.

Ao afondar en cada unha das teorías mencionadas, é mais doado decatarse que a pesar de seren tres grandes focos educativos, non están illadas entre si, senón que poden ser perfectamente cohesionadas para dar lugar ao que se propón a través deste estudo: afondar en metodoloxías menos convencionais pero ben fundamentadas e válidas para o desenvolvemento integral dos nenos e nenas en etapa primaria. O mesmo, trata de fomentar e recoller o mellor de cada unha delas, deitando luz sobre os focos clave que cada unha recolle en conexión coas outras.

No entanto, o ideal desta documentación é que se leve a cabo a través de tarefas que promovan a educación na natureza, nunha contorna próxima ao centro educativo e á cal se poida acceder a miúdo, e que á vez estas sexan quen de ser desenvoltas a través do traballo cooperativo, para gozar dunha maior dimensión da aprendizaxe que permita e fomente que sexa a propia contorna quen favoreza a creatividade, a imaxinación e a curiosidade dos/as participantes.

⁵⁷ LOMCE, artigo 3, 37413