

Experiencias de aprendizaje fuera del aula universitaria: análisis de salidas a centros escolares innovadores

Learning experiences outside the university classroom: an analysis of field trips to innovative schools

José-Luis Parejo ^{1*} 

María de la O Cortón-Heras ¹ 

¹ Universidad de Valladolid, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: joseluis.parejo@uva.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Parejo, J. L., Cortón-Heras, M. O. (2025). Experiencias de aprendizaje fuera del aula universitaria: análisis de salidas de centros escolares innovadores [Learning experiences outside the university classroom: an analysis of field trips to innovative schools]. *Educación XX1*, 28(1), 213-234. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38276>

Fecha de recepción: 07/09/2023

Fecha de aceptación: 25/06/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

La educación fuera del aula universitaria, basada en la observación, la experimentación, la investigación y la reflexión, involucra a los estudiantes en su organización, preparándolos crítica y creativamente para su futura profesión. El objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto que tienen las visitas a centros escolares innovadores en la formación inicial del profesorado. En este sentido, nos planteamos investigar cómo esta experiencia puede contribuir a mejorar el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como su desarrollo académico y profesional. Los centros escolares innovadores visitados se vinculan con diversos modelos educativos, tales como el modelo de escuela pública, el modelo inclusivo, el modelo que simula la vida cotidiana, el modelo bosque escuela, el modelo de escuela rural, el modelo

de escuela libertaria y el modelo basado en la pedagogía de la confianza. Mediante una metodología cualitativa y a través de un análisis de contenido, se hizo uso del *software* Atlas.ti para revisar 224 cuadernos de viajes de grupos de estudiantes del grado de Educación Infantil que participaron en visitas a lo largo de cuatro cursos académicos. Los hallazgos revelan que estas experiencias permiten a los estudiantes, desde una perspectiva personal y social, romper con la rutina cotidiana, promover el conocimiento mutuo entre ellos y los docentes, y contribuir al fortalecimiento de la cohesión grupal y bienestar emocional. Desde la perspectiva académica, participar en estas experiencias estimula un aprendizaje activo, profundo y significativo. Esto no solo aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes con sus estudios, la universidad y su futura profesión, sino que también les ayuda a superar la tradicional separación entre teoría y práctica, preparándolos para las prácticas curriculares. Además, facilita la aplicación de las competencias adquiridas en el desarrollo de su identidad profesional, mejora sus oportunidades laborales y promueve la implementación de estrategias innovadoras en su futura carrera docente.

Palabras clave: experiencia de aprendizaje, formación inicial del profesorado, aprendizaje activo, reflexión, relación teoría-práctica, innovación educativa

ABSTRACT

Education outside the university classroom, based on observation, experimentation, research and reflection, involves students helping with the organisation of the outings, thus preparing them for their future profession both critically and creatively. The main objective of this study is to analyse the impact that visits to innovative schools have on initial teacher education. The paper seeks to look into how the experience can contribute to improving the personal and social development of students, as well as aiding their academic and professional development. The innovative schools visited are linked to various educational models, such as the state school model, the inclusive model, the model that simulates daily life, the forest school model, the rural school model, the Free School model and the model based on the pedagogy of trust. By means of qualitative methodology and content analysis utilising Atlas.ti software the study reviews 224 travel journals of groups of Early Childhood Education students who took part in visits over four academic years. The findings reveal that these experiences allow students, from both a personal and social perspective, to get away from the daily routine, promote understanding between them and their teachers, and contribute to the strengthening of group cohesion and emotional well-being. From an academic perspective, participating in such experiences stimulates active, deep and meaningful learning. This not only increases students' motivation and commitment to their studies, the university and their future profession, but also helps them move beyond the traditional separation between theory and practice, preparing them for curricular practice. Furthermore, it facilitates the application of acquired competencies in the development of their professional identity, improves their job opportunities and promotes the implementation of innovative strategies in their future teaching careers.

Keywords: learning experience, preservice teacher education, active learning, reflection, theory practice relationship, educational innovation

INTRODUCCIÓN

En España, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) impulsó la renovación del sistema de aprendizaje tradicional español del siglo XIX, a través de la observación, la experimentación y la investigación, valorando las experiencias fuera del aula tradicional. Este enfoque facilitó la superación de la clásica dicotomía teoría-práctica. Más tarde, la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas permitió a recién titulados y profesores noveles conocer las corrientes pedagógicas más vanguardistas de la época, especialmente las provenientes de la Escuela Nueva (Ruiz Berrio, 2000). De 1907 hasta 1939, más de 400 profesores realizaron viajes por España y Europa con el objetivo de actualizar los métodos de enseñanza a la vuelta en sus escuelas y difundir su experiencia entre sus colegas (Bernal Martínez & López Martínez, 2007). Iniciativas actuales como «MentorACTÚA» y «Observa_acción» continúan esta tradición. En el caso de «MentorACTÚA» (Comunidad de Madrid, 2022), se llevan a cabo emparejamientos entre docentes de diferentes centros y niveles educativos con el propósito de intercambiar experiencias didácticas a través de seis visitas basadas en la observación activa y guiada. En el caso de «Observa_acción» (Junta de Castilla y León, 2023), los docentes observan a un mentor que emplea metodologías innovadoras y tecnologías de la información y comunicación en su enseñanza. Posteriormente, aplican lo aprendido en sus aulas, mientras el mentor supervisa su práctica. Este proceso promueve el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta, al tiempo que contribuye al desarrollo profesional de los docentes.

La educación fuera del aula es una práctica de reflexión derivada del aprendizaje experiencial (Dewey, 1915). Una práctica que involucra a los estudiantes en su organización y los prepara para el desarrollo de su futura profesión, de modo crítico y creativo (Towers & Lynch, 2017). De hecho, para Dawson y Leytham (2020) podría ser considerada como un potencial agente de «cambio poderoso» en la formación de los futuros maestros, al aumentar la retención, el rendimiento académico y las oportunidades de establecer contactos. Numerosos estudios demuestran los beneficios que este tipo de experiencias reportan a los estudiantes participantes. En primer lugar, mejora las habilidades sociales, no solo entre los estudiantes, sino también entre ellos y sus profesores, al fomentar la conexión, el entendimiento y la confianza mutua, mientras promueve la creación de memorias compartidas (Bølling et al., 2019; Ortega-Torres & Moncholí, 2021; Turke et al., 2017). También, la participación en este tipo de experiencias favorece el desarrollo de la identidad personal, pensamiento crítico y bienestar emocional de los universitarios, posibilitando el aumento de creencias positivas de autoeficacia (Richmond et al., 2018), amén de su implicación académica en los estudios (Kuo et al., 2018). Aunque para que este modelo pedagógico sea realmente eficaz, ha de ser de calidad, es

decir, debe planificarse, implementarse y evaluarse minuciosamente por parte del profesorado responsable (Sjöblom & Eklund, 2021). Es esencial que este modelo facilite períodos dedicados a la reflexión sobre la experiencia, tanto durante su desarrollo como posteriormente, y que incorpore una cierta regularidad en las experiencias fuera del aula universitaria (Leadbetter et al., 2019).

Pese a los beneficios mencionados, todavía predominan las prácticas docentes directivas, unidireccionales y donde el aprendizaje del alumnado es pasivo y poco significativo (Parra & Fuertes, 2019). Además, las experiencias fuera del aula universitaria implican una dificultad añadida a la actual organización de la didáctica docente debido, entre otros motivos, a cuestiones de logística como su elevado coste, la seguridad, el acceso a espacios adecuados, el tiempo y el esfuerzo necesarios para su organización (Shume & Blatt, 2019), así como la falta de confianza del profesorado respecto a su conocimiento sobre este modelo pedagógico (Barrable & Lakin, 2020). Tradicionalmente, la formación inicial del profesorado ha padecido una falta de vinculación entre la teoría y la práctica, entre la enseñanza universitaria y la realidad de la escuela (Aranda & López, 2017; Colomo & Esteban, 2020). El contexto actual demanda repensar y evaluar cómo esta formación inicial puede adaptarse a las necesidades didácticas de los futuros maestros y a las demandas profesionales existentes (Guardino et al., 2019).

Así, las experiencias fuera del aula universitaria son valoradas por los estudiantes como una de las estrategias más eficientes y motivadoras para su aprendizaje (Felices & Chaparro, 2021). Además, suponen una oportunidad para la configuración de su identidad como maestros, al posibilitar la transferencia de las prácticas innovadoras a su futuro desempeño en el aula (Barrable & Lakin, 2020; Dawson & Leytham, 2020). Existen investigaciones en otras titulaciones como las de Ong y Wong (2023) en Economía, la de Samarawickrema y Raponi (2020) en Derecho y la de González-Herrera y Giralt-Escobar (2021) en Turismo, donde se realizan visitas a entornos y lugares que se consideran referentes o que llevan a cabo buenas prácticas en sus disciplinas; de este modo los estudiantes adquieren competencias para su posterior desempeño laboral. No obstante, los estudios científicos publicados en España vinculados con las visitas a centros escolares innovadores siguen siendo inexistentes. De ahí la importancia y necesidad de un estudio de estas características.

El objetivo principal de este trabajo es analizar los resultados de una experiencia de educación fuera del aula universitaria en la formación inicial del profesorado en la asignatura de Didáctica general en Educación Infantil. En este sentido, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo la experiencia fuera del aula universitaria, a través de la visita a centros escolares innovadores, puede contribuir a mejorar el desarrollo personal y social de los estudiantes? Y ¿de qué manera esta experiencia puede mejorar el desarrollo académico y profesional de los estudiantes que se están formando como futuros maestros de Educación Infantil?

MÉTODO

Contexto y participantes

El proyecto «Paseos Pedagógicos» consiste en la realización de visitas a centros escolares innovadores. Estas visitas cuentan con la financiación de la Universidad de Valladolid para cubrir los gastos de transporte. El proyecto está incluido en la asignatura Didáctica general del grado de Educación Infantil. Esta asignatura se imparte en el primer cuatrimestre de 2º curso. La media de estudiantes por grupo es de 25, siendo la mayoría mujeres, y la participación en este proyecto voluntaria y mayoritaria. En la Tabla 1 se muestra la distribución de estudiantes participantes en cada «Paseo Pedagógico» por curso académico. Cada curso se realizaban, de promedio, cuatro viajes: tres cortos de un día de duración (ida y vuelta el mismo día) y uno largo de dos o tres días de duración (con pernoctación y programación sociocultural). Este proyecto registra las experiencias de cuatro cursos académicos, desde 2017-18 hasta 2022-23, excepto los dos cursos intermedios de la pandemia (2019-20 y 2020-21), en los cuales no se pudieron realizar las visitas debido a la naturaleza presencial del proyecto.

Los criterios para la selección de las visitas a centros escolares innovadores fueron los siguientes: a) intereses de las estudiantes; b) titularidad (público/concertado/privado); c) contexto (rural/urbano); d) distancia respecto de la universidad, tiempo (uno, dos o tres días) y coste de viaje (alojamiento, manutención y, en su caso, formación); e) trayectoria y diversidad de principios y corrientes pedagógicas asociadas los centros. Así, los centros escolares innovadores visitados fueron los siguientes: modelo de escuela pública con profesorado vinculado a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP): «Núñez de Arenas» y «Palomeras Bajas» en Madrid; modelo inclusivo: Centro Neuropsicopedagógico «O Pelouro» en Tui, Pontevedra; modelo Amara Berri: CEIP «Ferrerías» en Donostia; modelo Bosquescuela: «Bosquescuela» en Cerceda, Madrid; modelo de escuela rural: CRA «El Pizarral» en Santa María la Real de Nieva, Segovia; modelo de escuela libre – pedagogía libertaria: «Aserrín» en Segovia; y modelo basado en la pedagogía de la confianza: «Zumaiena» en Zumaiia, Guipúzcoa.

Las visitas a estos centros contaban con la siguiente organización:

- a) A nivel académico: lectura y debate previo en clase de textos sobre centros, principios y metodologías objeto de las visitas; evaluación compartida al finalizar el proceso de observación; y reflexión posterior individual en un cuaderno de viaje, emulando la producción de aprendizaje que hacían los alumnos de la ILE después de sus visitas. Además, el profesor de la asignatura proporcionaba un *feedback* personalizado a cada estudiante.
- b) A nivel logístico: diseño participado del programa sociocultural, elección del alojamiento, etc.

Tabla 1
Número de estudiantes participantes en cada «Paseo Pedagógico» por curso académico

Curso académico	CEIP Ferrerías	CEIP Ferrerías y CEIP Zumalena (viaje conjunto)	Bosquescuela	Escuela Aserrín	CRA El Pizarral	CEIP Núñez Arenas	CEIP Palomeras Bajas	Centro Neuropsicopedagógico O Pelouro	Total
Curso 17-18				18	16		15	15	64
Curso 18-19		19	17			19			55
Curso 21-22	16		16			18			50
Curso 22-23		17	20			18			55
Total	16	36	53	18	16	55	15	15	224

Nota. el número de estudiantes participantes oscila entre de 15 y 18, de un total de 25 matriculados por término medio cada curso académico.

Instrumentos

Esta investigación ha empleado el método cualitativo con fin de alcanzar una comprensión detallada de la complejidad de las experiencias de estudiantes, analizadas desde su propia perspectiva (Flick, 2018). Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de contenido (Luke, 1995), mediante la revisión de 224 cuadernos de viajes correspondientes a los años académicos 2017-18, 2018-19, 2021-22 y 2022-23. En los dos primeros cursos, los cuadernos de viajes se realizaban por escrito. Después de la pandemia, se cambiaron a formato vídeo y fueron transcritos para su correcta codificación. La estructura era la siguiente: reflexión sobre la experiencia desde el punto de vista personal (en relación con la vivencia compartida con las compañeras de clase), académico (en relación con los contenidos vinculados a la asignatura) y profesional (en relación con la profesión de maestro). Para ello, las estudiantes firmaron un consentimiento informado de uso académico y científico. De igual modo, se ha asegurado el anonimato y la confidencialidad de los datos, no causando perjuicio a las informantes.

Procedimiento de análisis de información

Los datos han sido procesados con la ayuda del *software* Atlas.ti, en su versión 23. Siguiendo la propuesta de Saldaña (2021), el proceso de análisis de datos se ha realizado de modo inductivo, manteniendo la relación con el contexto donde se desarrollaron las experiencias, teniendo en cuenta el objetivo principal y las preguntas de investigación, así como los antecedentes teóricos presentados. Para ello se llevaron a cabo distintas rondas de iteración que explicamos a continuación. Primero se llevó a cabo un análisis de la narrativa de un caso (un cuaderno de viaje de un «Paseo Pedagógico»). A partir de este análisis, se identificaron códigos y categorías, junto con ejemplos y definiciones para cada una de ellas. Después, se pasó al siguiente caso, empleando los códigos y categorías que emergían, y generando una biblioteca de códigos y categorías. Cuando aparecieron códigos y categorías distintos, se regresó al caso inicial para revisarlo nuevamente, y luego se procedió a analizar secuencialmente los casos restantes aplicando los mismos códigos y categorías previamente establecidos. Este proceso se repitió hasta que ya no surgieron nuevas categorías ni códigos y se llegó a la saturación. En cuanto a la triangulación, cada caso se analizó para identificar qué categorías estaban representadas. Los casos en los que surgían los mismos códigos y categorías se compararon para verificar la consistencia de los mismos, así como los matices. Para la codificación de los datos y asegurar la confidencialidad de datos y fuentes, se ha empleado el sistema que se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2
Ejemplo de codificación de datos

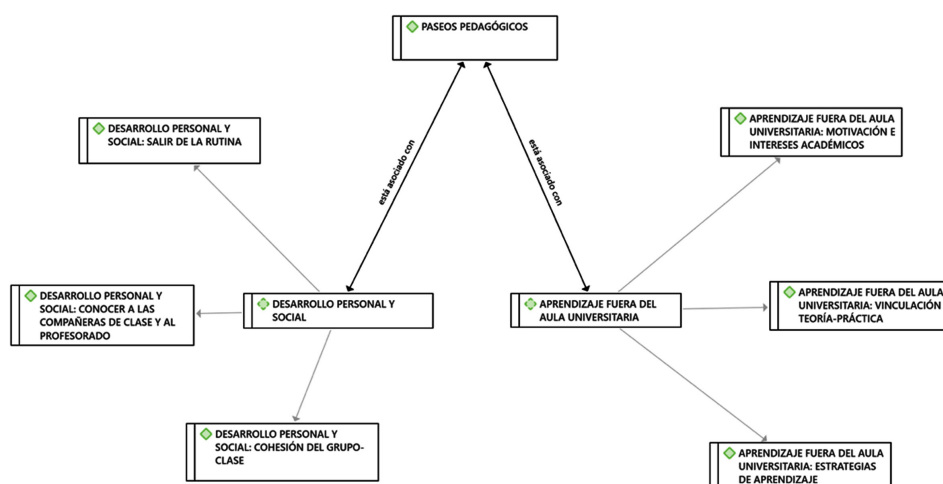
Estudiante	Curso académico*	Cuaderno de Viaje**
E34	21-22	I

* Curso: 17-18; Curso: 18-19; Curso: 21-22; Curso: 22-23.

**Cuaderno de viaje I.- Sistema Amara Berri: CEIP «Ferrerías»; Cuaderno de viaje II.- Sistema Amara Berri y Pedagogía de la Confianza: CEIP «Ferrerías» y CEIP «Zumaia»(viaje conjunto); Cuaderno de viaje III.- Pedagogía Bosquescuela – «Bosquescuela»; Cuaderno de viaje IV.- Pedagogía Libertaria-Anarquista: «Escuela Aserrín»; Cuaderno de viaje V.- Escuela Rural: CRA «El Pizarral»; Cuaderno de viaje VI.- Escuela Pública vinculada a los MRP: CEIP «Núñez Arenas»; Cuaderno de viaje VII.- Escuela Pública vinculada al MCEP: CEIP «Palomeras Bajas»; Cuaderno de viaje VIII.- Modelo inclusivo: «O Pelouro».

RESULTADOS

A partir del análisis de los cuadernos de viaje, emergieron dos categorías. La primera aborda el desarrollo personal y social derivado de la experiencia, destacando la salida de la rutina diaria, el conocimiento de las compañeras de clase y del profesorado y la cohesión del grupo-clase. La segunda se centra en el aprendizaje que tiene lugar fuera del aula universitaria, resaltando el aumento de la motivación e interés, la conexión entre la teoría-práctica, y el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Figura 1). A continuación, se pasarán a describir los resultados para cada categoría y subcategoría.

Figura 1
Árbol de categorías y subcategorías


Desarrollo personal y social

En esta primera categoría se engloban todos los aspectos vinculados a la experiencia personal derivada de la participación del grupo de estudiantes en los «Paseos Pedagógicos». El relato de estas experiencias incluye la convivencia y salida desde la Universidad, el viaje en autobús, el alojamiento, el almuerzo, el tiempo libre para hacer turismo y descansar, la pernoctación (en el caso de los traslados que lo requerían, por ejemplo, Donostia y Pontevedra), y el viaje de regreso a la Universidad. Salir de la rutina, conocer a compañeras de clase y al profesorado y la cohesión como grupo son los principales elementos que destacar en los resultados de esta categoría. Los mostramos a continuación.

Salir de la rutina

«A nivel personal, nunca habíamos hecho una excursión así en la Universidad con las compañeras» (E34_21-22_I). Salir de la rutina, desconectar del espacio «aula universitaria», del entorno profesor-estudiante (E53_21-22_I), de las rivalidades en clase, es un gran aliciente para participar en los «Paseos Pedagógicos» (E61_21-22_I). «A nivel personal creo que esta experiencia ha supuesto una gran desconexión en torno a mi vida personal, ya no solo en el tema Universidad, sino en el tema pues trabajo» (E69_22-23_II). «Era un viaje que nos producía bastantes nervios, pero al final acabó siendo un viaje que nos ha encantado», señala una estudiante (E74_22-23_II).

Además, la salida les ha servido para conocer un lugar nuevo que no había ido nunca (E59_22-23_II). Cambiar de aires (E76_22-23_II) es una experiencia que les marca (E62_22-23_I). Se graba en la memoria porque las estudiantes disfrutaban de sus compañeras y de los profesores (E56_21-22_III). Es una experiencia que hay que «vivir y sentir» (E61_21-22_I); una experiencia que les resulta reconfortante (E39_21-22_III) y les proporciona tranquilidad, después de estar todos los días en clase, a la vez que aprenden de forma directa y visual (E68_22-23_I). «Los momentos del autobús fueron inolvidables, ya que, entre las canciones, los chistes, las conversaciones con mis compañeras, etcétera, hicieron el viaje mucho más ameno» (E46_21-22_I).

Conocer a las compañeras de clase y al profesorado

A menudo, el contexto «aula universitaria» es frío. La experiencia de salir fuera contribuye al conocimiento mutuo y colaboración entre compañeras en otro ambiente más informal y amable. Además de aprender nuevos conocimientos

sobre la práctica docente y sobre metodologías activas de carácter innovador, las estudiantes sienten emociones que todavía no habían tenido en esta etapa formativa. Emociones como la confianza, la alegría y el compañerismo, entre otras (E44_21-22_I).

Fomentar las relaciones sociales también es necesario. Muchas veces este aspecto está olvidado en la Universidad (E33_22-23_I; E68_22-23_III). «Ha supuesto un espacio y un tiempo para conocernos más entre nosotras» (E33_22-23_I). «Los ratos libres por Donosti también sirvieron; aunque al principio nos fuimos por grupos, acabamos estando todas juntas en un bar, tomando algo y hablando» (E34_21-22_I). También, en estos encuentros informales descubren facetas nuevas de algunas compañeras (E69_22-23_I). Reconocen que les parece una experiencia corta, aunque significativa para su vida personal y académica (E2_21-22_I; E74_22-23_I):

Fue una experiencia muy intensa y profunda. La oportunidad de viajar con mis compañeras de clase a otra ciudad y poder visitar un centro de innovación educativa no la tiene todo el mundo. De este viaje me llevo el haber podido conocer un poco más a las personas con las que comparto muchas horas al día. (E56_21-22_I)

Las estudiantes reconocen haber vivido momentos únicos con todas sus compañeras y, también, con sus profesores (E 44_21-22_I). En palabras de una estudiante: «el viaje (...) ayuda, de alguna manera, a evadirse de la Universidad y tener mayor acercamiento con vosotros, los profesores, en un ámbito totalmente diferente al que solemos estar acostumbradas» (E2_21-22_III). En ese contexto, no perciben a los profesores de manera diferenciada, sino como uno más; no hay distinciones ni clasificaciones académicas o sociales (E20_21-22_III).

Cohesión grupal

Un aspecto destacable es la buena convivencia que se genera en los viajes: «Esta experiencia ha favorecido un clima de respeto y cariño que no se hubiese provocado de manera natural yendo a clase en la Universidad» (E20_21-22_I). En el entorno de clase, las estudiantes suelen permanecer sentadas y tienden a relacionarse con personas afines, lo que dificulta la formación de un «gran grupo» (E28_21-22_I). «Sí es verdad que con unas me llevo mejor que con otras, pero este viaje ha servido para acercarnos más a aquéllas con las que menos relación teníamos» (E34_21-22_I) y «dejar atrás todos los malos rollos o todos los problemas que teníamos (...)» (E44_21-22_I). Esto se ha visto reflejado en las anécdotas compartidas como, por ejemplo, la que relata una estudiante en el viaje a «O Pelouro»:

(...)que el GPS del bus pierda la conexión, se pierda en el bosque y no localice el lugar de hospedaje, me pareció inolvidable, o ir a por leña para encender la hoguera

porque hacía mucho frío en el lugar donde íbamos a dormir todas juntas. (E32_17-18_VI)

O esta otra: «esa tarde la pasamos visitando Zumaia, un pueblo muy bonito, la verdad, aunque había un montón de cuevas, lo bonito fue visitarlo con nuestras amigas de la Universidad» (E68_22-23_I). O a la vuelta de visitar «Bosquescuela», rumbo a Segovia, el momento de parar en el puerto de Cotos, en plena Sierra de Guadarrama: «y empezar a tirarnos bolas de nieve unas a otras, nos hundíamos... Y aunque fue poco tiempo, fue muy chulo y nos echamos unas risas» (E19_21-22_III).

Aprendizaje fuera del aula universitaria

En esta segunda categoría analizamos el aprendizaje disciplinar de las estudiantes adquirido fuera del aula universitaria. Un aspecto que se traduce en las motivaciones e intereses que tuvieron hacia la realización del viaje, la vinculación realizada entre la teoría proporcionada en clase y la práctica de la visita a los centros y, por último, las estrategias de aprendizaje adquiridas durante la observación y experimentación directa vinculadas con su futura profesión de maestras.

Motivación e intereses académicos

En relación con la motivación, las estudiantes manifestaron haber experimentado un alto grado de satisfacción con su participación en los «Paseos Pedagógicos», algo que les permitió descubrir nuevas maneras de enseñar y aprender (E74_22-23_V). Señalan que ojalá pudieran repetir en los otros cursos y asignaturas la experiencia, porque han aprendido mucho y comprueban que lo aprendido es útil y real, además de ser una experiencia bonita y motivadora (E72_22-23_V). Motivadora porque les permitió conocer métodos de aprendizaje alternativos a los tradicionales (E38_17-18_II) para, de este modo, disponer de un abanico más amplio de referentes y buenas prácticas (E46_17-18_II). La participación en los «Paseos Pedagógicos» ha supuesto un antes y un después en su modo de ver y concebir la educación. Han descubierto un modelo de escuela en el que les encantaría trabajar en el futuro, un lugar donde se sentirían felices (...) (E38_17-18_II; E45_17-18_VI). También los «Paseos Pedagógicos» sirven, como reconoce otra estudiante, para abrir la mente y darse cuenta de todo aquello que se puede alcanzar poniendo ánimo, esfuerzo y perseverancia (E50_17-18_V). El interés académico que supuso su participación en la experiencia puede afianzar su vocación docente como docentes renovadores en potencia: desean que el aprendizaje de sus futuros alumnos sea de verdad, activo, no memorístico y ni con libros de texto, no quieren conformarse (E66_17-18_V).

La directora de este centro se pidió un año sabático para viajar por distintas ciudades del país y conocer escuelas y nuevos e innovadores métodos de enseñanza-aprendizaje, igual que hizo Fuencisla Moreno, cuando fue pensionada por la Diputación de Segovia durante la Segunda República española. De ahí surgió su idea de comenzar a trabajar por proyectos, mediante la observación, la asociación, la experimentación, la investigación... (E29_17-18_IV)

La experiencia que supone visitar centros escolares innovadores ha abierto los ojos a las estudiantes hacia una realidad que existe, hacia la que desean orientar su pensamiento y acción: «Hemos de remar hacia un modo de ser, estar y hacer diferentes. Hemos de tener convicciones que se plasmen en acciones, en compromisos personales y éticos» (E3_17-18_VI). Por ejemplo, visitar «O Pelouro» les emocionó sobremanera. Les emocionó la mirada de los maestros, de los niños, la relación de los unos con los otros: «a través de ellos, me abrió el alma y sacó de mí ese sentimiento de trabajar, de seguir y luchar por ser lo que deseo ser, teniéndolos como ejemplo», afirma una estudiante (E26_17-18_VI). También se cuestionan cómo es posible que las experiencias innovadoras visitadas no sean transferibles a otros contextos ni se hayan generalizado (E45_17-18_VI; E47_17-18_VI). Además, han visto y vivido que las escuelas visitadas cuentan con profesorado comprometido, capaz de promover experiencias llenas de sentido, participadas y realmente transformadoras (E44_21-22_V).

De esta excursión me llevo algo más que aprendizajes didácticos. Me llevo sentimiento, ilusión y fuerza. Me llevo una experiencia en la que hemos aplaudido mucho, pero sinceramente, quienes se merecen un aplauso son los fundadores del Pelouro: Teresa Ubeira y Juan Rodríguez de Llauder, por su trabajo y empeño vital y educativo. (E50_17-18_VI)

A nivel personal, ir a ver el colegio ha sido una luz de esperanza. Ver que realmente se puede cambiar el mundo a través de la educación (E20_21-22_V). Mediante los «Paseos Pedagógicos», las estudiantes se han dado cuenta de que lo importante no son solo los recursos, la edad, la diversidad..., las dificultades con la que se puedan encontrar el centro o el entorno, sino las ganas y el compromiso que el docente ponga, lo interesado e involucrado que esté para ofrecer la mejor educación posible a los niños (E27_17-18_IV).

Vinculación teoría-práctica

Las visitas a centros educativos permiten una mejor conexión entre teoría-práctica en la formación inicial de los futuros maestros. Así lo manifiesta uno de ellos: «Dentro del aula pude observar que todo lo que había leído en el proyecto educativo de centro era cierto: que un niño mediante el juego, sin la necesidad de

enseñanzas directivas, puede aprender de un modo más natural y significativo» (E38_17-18_II). Las visitas permiten, además, conocer de primera mano la realidad educativa, desde la misma realidad, a fin de confirmar o refutar los constructos teóricos previos para poderlos reconstruir nuevamente. También ofrecen la oportunidad de tener contacto directo con su futuro laboral antes de la realización del Prácticum (E2_21-22_V). Así, los «Paseos Pedagógicos» pueden ser un modelo pedagógico eficaz para un primer (y decisivo) acercamiento a la realidad de la innovación y renovación pedagógica, así como una ampliación de conocimientos y saberes docentes (lo que hoy en la jerga educativa se denominan «competencias»). Especialmente motivante resulta para las estudiantes el contacto con los niños y niñas: «sus alumnos/as del mañana» (E2_21-22_V). Además, estas experiencias permiten asociar y conectar los contenidos vistos durante la carrera:

Este «Paseo» me ha resultado bastante especial debido a que el año pasado en una asignatura de 1º llamada «Corrientes pedagógicas» realizamos un proyecto de aprendizaje tutorado donde teníamos que investigar sobre una metodología innovadora. Mi grupo y yo elegimos Bosquescuela, debido a que nos parecía una metodología totalmente diferente a la que habíamos vivido durante toda nuestra trayectoria escolar. (...) He podido conocer esta metodología de modo práctico y directo, después de haberla estudiado en clase. Tenía muchas ganas de ir para ver con mis propios ojos cómo era en realidad y no quedarme sólo con la teoría que habíamos buscado. (E74_22-23_III)

A las estudiantes les llama mucho la atención que pudiera llevarse a cabo aquello que leen y estudian a nivel teórico en clase, la realidad no lograban imaginarla hasta que la vieron *in situ*. Les faltaba esa parte o cara del aprendizaje (E24_17-18_II). «En la escuelita pudimos observar lo tratado anteriormente en la tertulia de la asignatura: los niños juegan libremente, no siguen un horario rígido, únicamente unas rutinas básicas» (E45_17-18_II). Asimismo, las estudiantes optan por que, en su formación inicial, la reflexión teórica sea una derivada de los procesos de inducción de la práctica educativa. Critican que el aprendizaje de la teoría educativa se halla en ocasiones desprovisto de una realidad educativa vivida y experimentada por ellos mismos.

(...) La mayoría de los profesores en la Facultad llevan a cabo la enseñanza de la teoría de una forma tradicional, donde te la explican, te la aprendes, la sueltas en el examen y la olvidas después. En cambio, con el «Paseo Pedagógico» me he dado cuenta de que viendo la realidad con tus propios ojos puedes adquirir conocimientos de una forma más eficaz, puedes dar respuesta a la teoría con la práctica educativa. (E34_21-22_I)

Sin embargo, las estudiantes alertan del riesgo de la consideración de la mera práctica educativa como único elemento de mejora de la realidad educativa, dado que una práctica educativa desprovista de reflexión teórica, formación permanente

e investigación pedagógica no conduce al cambio, sino al estancamiento, a la rutina, al hacer por hacer. «Con ellas (las maestras) he aprendido que no es importante cuántos años de experiencia tengas en una profesión si has estado haciendo lo mismo siempre. Tus años de experiencia deben implicar la búsqueda de una constante actualización, información y aprendizaje» (E75_17-18_IV).

Estrategias de aprendizaje

El tipo de aprendizaje que se adquiere con los «Paseos Pedagógicos» se vincula con el hecho de salir del aula universitaria, como ya hemos indicado, que ya de por sí es una metodología de enseñanza, así como con el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto didáctico, antes, durante y después de la visita a los centros escolares innovadores. Para las estudiantes, al igual que para los niños, «es necesario vivir nuevas experiencias, porque de ellas y de su reflexión posterior se aprende mucho y bien» (E2_21-22_I). También de una manera más lúdica y directa (E2021-22_I). En realidad, se trata de un aprendizaje basado en la observación, en la investigación, en el descubrimiento, en la reflexión como resultante de todo lo anterior (E20_21-22_I). Por ello son experiencias que difícilmente podrán olvidar en su vida, debido a su carácter disruptivo. Muy al contrario de lo que sucede en otras experiencias dentro del aula universitaria, donde su papel se reduce a ser un actor pasivo y receptor de información, donde el aprendizaje ni es profundo ni duradero (E11_22-23_IV; E44_21-22_I).

En relación con el diseño de la visita al centro, a las estudiantes les pareció interesante y efectivo que hayan podido estar cada dos o tres personas en un aula interactuando con los niños, porque de esta manera han visto de cerca algo parecido a lo que se van a encontrar el curso siguiente en el Prácticum (E33_21-22_V). También reconocen que les ha sido útil que las maestras hayan estado pendientes de ellas para resolver cualquier duda y les hayan aportado información sobre su modelo de escuela, así como del funcionamiento de las metodologías didácticas. Por su parte, la dirección del centro ha mostrado un modelo de liderazgo distribuido, horizontal y participativo, comentando y compartiendo la filosofía educativa y modelo de organización escolar, así como los diferentes proyectos y actividades que realizan (E38_17-18_IV). En general, las estudiantes agradecieron la cercanía del centro, su transparencia, apertura y, también, el ejercicio de autocrítica que hicieron al indicar los puntos débiles y aspectos de mejora (E26_17-18_IV).

Al principio no encontraba gran utilidad el ir a los colegios solo a «mirar sin hacer nada». Pero esta creencia, igual que la anterior, cambió. Todos los colegios a los que fuimos me sorprendieron por sus ganas de cambiar la metodología tradicional por una innovadora, su forma de trabajar, su iniciativa e imaginación en los proyectos,

la participación de las familias... Todo. Antes de hacer, hay que conocer y formarse un modelo de escuela a partir de ejemplos de buenas prácticas vividos. (E50_17-18_V)

En el proceso de observación directa en el aula, las estudiantes aprendieron y disfrutaron mucho del comportamiento de los niños, de su dinámica de aprendizaje (E24_17-18_II). «En el aula se podían observar los dones de Fröbel o el material Montessori, una biblioteca tutorizada, un teléfono, juegos de letras, colores...» (E38_17-18_II). Ahí es donde se dieron cuenta de la importancia de la etapa, así como de las corrientes pedagógicas de las que se nutren las experiencias observadas (E27_17-18_IV). También les ha agradado ver la comunicación, la sinceridad y complicidad entre los maestros y las familias (E26_17-18_II). En definitiva, observan cómo los centros escolares visitados se salían del modelo tradicional e iban un paso más allá (E1417-18_IV). Así lo señala una estudiante: «poder aprender de una mejor forma la Didáctica infantil mediante estas experiencias te hace ver la vida y la escuela desde otra perspectiva» (E23_22-23_III).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La participación en experiencias fuera del aula universitaria ha contribuido a crear una relación emocional entre las estudiantes participantes, además de favorecer un mayor aprendizaje en el contexto universitario (Leadbetter et al., 2019). Estas experiencias han aumentado las habilidades sociales y comunicativas, tanto entre las propias estudiantes como entre ellas y sus profesores, algo refrendado por Turke et al. (2017), además de contribuir a desarrollar su identidad, motivación y compromiso académico. Mediante las experiencias analizadas en este trabajo se promueve la cohesión grupal, siempre que se realicen en ratios no muy elevadas (Bølling et al., 2019; Ortega-Torres & Moncholí, 2021). En su inicio, las estudiantes reconocieron estar divididas, cuando no enfrentadas. Sin embargo, con esta experiencia han vivido momentos únicos e inolvidables que hacen que haya valido la pena, al aumentar la comunicación y conocimiento mutuo, cuando en clase se relacionaban solo con su grupo de referencia (Dawson & Leytham, 2020). Además, las estudiantes participantes han mejorado su bienestar emocional, especialmente durante los primeros años de estudios (periodo donde se forjan las amistades), porque han ampliado su círculo de relaciones interpersonales (Peñarrubia-Lozano et al., 2021). De ahí la importancia que conceden algunos docentes universitarios a la creación de un buen clima en clase, dado que condiciona un buen aprendizaje, como demuestran Thornton et al. (2019). Kuh (1993) ratifica todo lo anterior, al encontrar resultados que confirman que las actividades fuera del aula pueden mejorar la competencia personal (autoconciencia, autonomía, confianza y

autoestima) y social (interacción horizontal y vertical, respeto, escucha, empatía) de los estudiantes. Además, las experiencias fuera del aula son un elemento clave para lograr un aprendizaje más profundo y duradero, según Barfod (2018), más aún si supone romper con la rutina diaria de ir a clase y si el incentivo es visitar lugares novedosos y atractivos como centros escolares innovadores (Orenes Cárceles et al., 2022).

Las experiencias fuera del aula universitaria incrementan significativamente la motivación de las estudiantes, como hemos mostrado. Proporcionar una retroalimentación constante y constructiva, tanto del profesor al estudiante como viceversa, basada en la observación, la autorreflexión y la evaluación, potencia el proceso de aprendizaje, según corrobora Cure et al. (2018). Así, tras la realización de las visitas, las estudiantes relataban en un diario su experiencia desde el plano personal, académico y profesional. Después, el docente les daba un *feedback* personalizado, de modo que la evaluación tenía como objetivo la mejora del aprendizaje, no la calificación (Santos-Guerra, 2014). Es más, la motivación que proporcionan estas experiencias hacía que se mantuviese la atención e interés de las estudiantes en la asignatura, tal y como muestran también en su estudio Kuo et al. (2018). Si las estudiantes están motivadas, el aprendizaje surgirá de manera natural y espontánea, porque sentirán la necesidad de conocer, esforzarse y perseverar en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos (Mace et al., 2012). Para Barrable y Lakin (2020), las experiencias fuera del aula se correlacionan positivamente con la motivación de las estudiantes para replicar o transferir experiencias similares en un futuro como maestros y alejarse de los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

Por otro lado, estas experiencias son una herramienta educativa capaz de conectar la teoría con la práctica, mediante la observación directa en el aula, al aumentar el interés, el conocimiento y la motivación de las estudiantes hacia su profesión (Liceras, 2021), además de ser fuente de reflexión (Higgins, 2009). Se vinculan de este modo, los contenidos de la asignatura con la realidad educativa (Guardino et al., 2019; Moreno-Vera & Monteagudo Fernández, 2019). Además, mediante el método intuitivo, basado en la observación, experimentación e investigación, las estudiantes han podido obtener una comprensión más profunda y holística de la asignatura, al vivenciar nuevas experiencias con sus compañeras e incluso con el profesorado, así como una mejor vinculación con la carrera y con la profesión para la que se están formando (Anwar, 2019). De igual manera, el aprendizaje fuera del aula es más globalizado, no tan fragmentado, como suele estarlo en los actuales planes de estudios, diseñados por temas, asignaturas, materias y cursos (Henriksson, 2018).

Las experiencias fuera del aula universitaria que incluyen actividades académicas, de desarrollo personal y profesional, mejoran la empleabilidad de

las estudiantes, especialmente en el caso de futuros maestros, porque entran en contacto con profesionales en ejercicio (Dawson & Leytham, 2020). En las visitas, las estudiantes tenían la oportunidad de relacionarse con los maestros de los centros que les explicaban el proyecto educativo, los métodos y el material de enseñanza-aprendizaje, responder a las preguntas y hacer comentarios. A veces, estos maestros se convirtieron en referentes y modelos capaces de forjar su vocación e identidad profesional de las estudiantes como futuras docentes innovadoras y comprometidas.

Para garantizar el éxito de una salida fuera del aula universitaria fue preciso una buena planificación, selección y preparación de las estudiantes antes del desarrollo de la salida fuera del aula, como recomiendan Sjöblom y Eklund (2021), que asegurase un buen desarrollo e impacto personal, académico y profesional (Towers & Lynch, 2017). A raíz de la implantación del Proceso de Bolonia o por motivos personales o laborales, los estudiantes universitarios tienen horarios muy apretados (Ariño et al., 2012), que impiden su participación en actividades de tipo extracadémico, pese a que estas son, como en el caso analizado, voluntarias. Involucrarlos en la organización de visitas a centros escolares innovadores promueve el desarrollo de sus competencias personales, laborales y académicas. También supone un reto para el profesorado, en términos de trabajo adicional y garantía del éxito de la experiencia fuera del aula universitaria (Achen et al., 2019).

En conclusión, las experiencias educativas fuera del aula universitaria, como las presentadas en este artículo, ofrecen nuevas perspectivas epistemológicas en la formación inicial del profesorado, al complementar la formación académica con el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales. De este modo, se prepara a los futuros maestros para ser agentes de cambio, capaces de adaptarse y responder a las necesidades y retos de la sociedad y escuela del siglo XXI.

LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio presenta aspectos críticos que consideramos pueden ser puntos de mejora de cara a futuros estudios. En primer lugar, habría sido beneficioso complementar el análisis mediante la triangulación de técnicas, incluyendo entrevistas con las estudiantes participantes y el docente responsable, por ejemplo. En segundo lugar, la aplicación de un instrumento de evaluación, tanto antes como después de las experiencias (Parejo et al., 2024), podría evaluar el impacto de las mismas. En tercer lugar, la incorporación de una mayor variedad de centros y corrientes pedagógicas (por ejemplo, Waldorf, Decroly, Malaguzzi, etc.), junto con una ampliación en el número y la duración de las visitas, podría enriquecer la diversidad de datos y beneficiar el desarrollo académico y profesional de las estudiantes. Otra alternativa, que implica la sistematización del proyecto,

contribuiría a la réplica de esta propuesta en otras asignaturas de los grados de Educación, fomentando así el contacto directo y el conocimiento de innovaciones pedagógicas y su aplicación en el Prácticum y en las futuras aulas de las estudiantes. Estas experiencias no solo prometen beneficios académicos y personales, como se muestra en este trabajo, sino que también podrían preceder a la implementación de un modelo de formación dual, fortaleciendo la conexión entre la Universidad y la escuela, entre la teoría y la práctica. Por último, sería relevante investigar cómo estas experiencias se relacionan con el desarrollo profesional y la formación de la identidad docente del profesorado en formación, especialmente en la integración de modelos educativos alternativos y referentes en su práctica educativa.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha realizado durante la estancia de investigación del primer autor en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el verano de 2023. Además, el artículo forma parte del proyecto nacional I+D+i «Redes colaborativas en educación: Docencia crítica para una sociedad inclusiva - ReDoC» (Ref. PID2022-138882OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, y del proyecto I+D+i «El Laboratorio pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa: evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas (PedaLAB)» (Ref. B-SEJ-374-UGR18), financiado por el programa operativo FEDER de la Junta de Andalucía.

Los autores desean expresar su gratitud a la Universidad de Valladolid y al Departamento de Pedagogía, que han cofinanciado el proyecto «Paseos Pedagógicos», base fundamental de esta investigación. Muy especialmente, agradecen a las promociones de estudiantes participantes y a los centros escolares objeto de las visitas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anwar, F. (2019). Activity-Based Teaching, Student Motivation and Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 154-170. <https://doi.org/10.22555/joeed.v6i1.1782>
- Aranda, A.M., & López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5–23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5>

- Ariño Villarroya, A., Llopis Goig, R., y Soler Julve, I. (2012). Asistencia a clase y dedicación a los estudios. Pautas de los estudiantes universitarios españoles. En A. Ariño Villarroya, R. Llopis Goig, y I. Soler Julve (Dirs.), *Desigualdad y Universidad. La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España* (pp. 141-157). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Barfod, K.S. (2018). Maintaining mastery but feeling professionally isolated: experienced teachers' perceptions of teaching outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 201-213. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1409643>
- Barrable, A., & Lakin, L. (2020). Nature relatedness in student teachers, perceived competence and willingness to teach outdoors: An empirical study. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(3), 189-201. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2019.1609999>
- Bernal Martínez, J.M., & López Martínez, J.D. (2007). La Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la Ciencia para todos en España. *Revista de Educación*, 215-239.
- Bølling, M., Pfister, G.U., Mygind, E., & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>
- Colomo Magaña, E., & Esteban Bara, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54–73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Comunidad de Madrid (2022). *Programa Mentor Actúa – Curso 2022-23*. <https://dgbilinguismoycalidad.educa.madrid.org/mentoractua/>
- Cure, S., Hill, A., & Cruickshank, V. (2018). Mistakes, risk, and learning in outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 153–171. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0012-y>
- Dawson, S.A., & Leytham, P.A. (2020). Don't Forget the Field Trip! The Professional Impact on K-12 Teacher Preparation and Retention. *International Journal of Instruction*, 13(4), 133-144. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1349a>
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Felices de la Fuente, M.M., & Chaparro Sainz, A. (2021). Opinions of Future Teachers on Training in Social Sciences Didactics. *Frontiers in Education*, 6, 803289. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.803289>
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. SAGE
- González-Herrera, M.R., & Giralt-Escobar, S. (2021). Tourism Experiential Learning Through Academic Field Trips in Higher Education: A Case Study of Copper

- Canyon (Mexico). *Tourism: An International Interdisciplinary Journal*, 69(4), 471-493. <https://doi.org/10.37741/t.69.4.1>
- Guardino, C., Hall, K.W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(2), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>
- Henriksson, A. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9–26. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313>
- Higgins, P. (2009). Into the big wide world: Sustainable experiential education for the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 32, 44-60. <https://doi.org/10.1177/105382590903200105>
- Junta de Castilla y León (2023). *Proyecto de Innovación: OBSERVA_ACCIÓN - Curso 2023-2024*. https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/pie-observa_accion-curso_2023-24
- Kuh, G.D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304. <https://doi.org/10.3102/00028312030002277>
- Kuo, M., Browning, M.H.E.M., & Penner, M.L. (2018). Do lessons in nature boost subsequent classroom engagement? Refueling students in flight. *Frontiers in Psychology*, 8, 2253. <https://doi.org/10.3102/00028312030002277>
- Leadbetter, P., Bussu, A., & Richards, M. (2019). Emotive outdoor learning experiences in Higher Education: Personal reflections and evidence. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 67-71. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2019.25.1.67>
- Liceras, Á. (2021). Aportaciones de Giner de los Ríos y la ILE a la enseñanza del paisaje. Las excursiones. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 10, 59-74. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.59>
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of research in education*, 21, 3-48. <https://doi.org/10.3102/0091732X021001003>
- Mace, B.L., Woody, W.D., & Berg, L.A. (2012). Teaching environmental psychology by doingit: Explorations in the natural world. *Ecopsychology*, 4(2), 81-86. <https://doi.org/10.1089/eco.2012.0018>
- Moreno-Vera, J.R., & Monteagudo, J. (2019). Aprender del arte mediante salidas didácticas. Una experiencia en educación superior. *Historia y Espacio*, 15(53), 249-270. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8660>
- Ong, E., & Wong, T. (2023). Bringing the classroom to the real world: Field trips to marginalized neighborhoods. *The Journal of Economic Education*, 54(3), 267-280, <https://doi.org/10.1080/00220485.2023.2200409>
- Orenes Cárceles, J., Ayuso Fernández, G.E., Fernández-Díaz, M., & Egea Fernández, J.M. (2022). School gardens: Initial training of future primary school teachers and

- analysis of proposals. *Education Sciences*, 12(5), 303. <https://doi.org/10.3390/educsci12050303>
- Ortega-Torres, E., & Moncholí, V. (2021). «Expliquem l' Albufera»: Transformar una salida de campo en un proyecto interdisciplinar. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(2), 241–252. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3241>
- Parejo, J. L., Cáceres-Iglesias, J., Manrique-Benito, M., & Cortón-Heras, M. O. (2024). Application of the Delphi technique to a questionnaire on out-of-classroom training in initial teacher education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2310286>
- Parra, D., & Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas*. Tirant Lo Blanch.
- Peñarrubia-Lozano, C., Lizalde-Gil, M., Rapún López, M., & Falcón Miguel, D. (2021). Teacher training students' perception of outdoor activities and their applicability in school centers 2021. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49). <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1540>
- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2018). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36–52. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1324313>
- Ruiz Berrio, J. (2000). La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, 229-248.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). Sage.
- Samarawickrema, G., & Raponi, K. (2020). A field trip in the first week at university: perspectives from our LLB students. *The Law Teacher*, 54(1), 103-115, <https://doi.org/10.1080/03069400.2018.1547030>
- Santos Guerra, M.Á. (2014). La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana (Vol. 200). Narcea.
- Shume, T., & Blatt, E. (2019). A sociocultural investigation of pre-service teachers' outdoor experiences and perceived obstacles to outdoor learning. *Environmental Education Research*, 25(9), 1347–136. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1610862>
- Sjöblom, P., & Eklund, G. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method—two cases from Finland and Norway. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 23(3), 286-300. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011338>
- Thornton, C., Miller, P., & Perry, K. (2019). The impact of group cohesion on key success measures in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 542-553. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1594727>
- Towers, D., & Lynch, J. (2017). What kind of outdoor educator do you want to become? Trying something different in outdoor studies in higher education.

Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 21, 117-121. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.09.002>

Turke, S.R., Caldas, S.V., Kagesten, A., Parsons, J., Ahn, J.Y., & Winch, P. (2017). Connectedness Through Outward Bound Excursion. *Journal of Youth Development*, 12(2), 41-60. <https://doi.org/10.2105/ajph.2014.302246>