

MODELO ECOLÓGICO DE APRENDIZAJE DE LOS DEPORTES DE MONTAÑA

Resumen

En esta comunicación presentamos las principales características del “modelo ecológico” de aprendizaje de los deportes de montaña, el cual se ha ido configurando, durante los últimos 20 años, buscando alternativas de enseñanza más globales, significativas e integradas con el entorno. Surge como respuesta a las metodologías predominantes basadas en aprendizajes analíticos y aislados, especialmente en aquellos deportes que requieren unas técnicas de seguridad y progresión muy específicas.

Sus características principales son: el aprendizaje experiencial, el aprendizaje comprensivo, el aprendizaje de la gestión del riesgo y el aprendizaje de las relaciones ecológicas que se establecen durante la actividad en la naturaleza. Como resultado, se conforma un modelo metodológico cuyos contenidos y procedimientos de aprendizaje son, además de las habituales técnicas de seguridad y progresión, las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes del “ecosistema deportivo”, donde el deportista es una pieza clave.

Para comprender mejor este modelo de aprendizaje, presentamos el aprendizaje de la escalada deportiva, con actividades basadas en experiencias concretas cuyos resultados principales son: la posibilidad que ofrecen para compartir la responsabilidad durante el aprendizaje de las técnicas de seguridad, contrarrestando la aversión social al riesgo; y la importancia de un aprendizaje comprensivo y global.

Como resultados más relevantes, hemos podido apreciar cómo los participantes aumentaban la motivación y el interés por aprender, comprendiendo en su contexto los aprendizajes relacionado con la seguridad, las habilidades técnicas y la importancia de la sostenibilidad.

Palabras clave: aprendizaje deportivo, deportes de montaña, gestión del riesgo, sostenibilidad, escalada.

OUTDOOR SPORT LEARNING, THE ECOLOGICAL MODEL

Abstract

This paper highlights the ecological approach to learning Mountain Sports. Such an approach has been growing in popularity over the last 20 years, leading to a more holistic, real and meaningful learning experience, integrated in the environment. This approach is an alternative to the traditional drop-and-drill methods, especially in risk and technical sports.

The main characteristics of this approach are: experiential learning, teaching for understanding, risk management learning and learning for sustainability.

The outcomes and the contents are defined by the Sporting Ecosystem, a system of relationships and interactions where the sportsman or sportswoman is a key component.

To improve understanding of this approach, we illustrate the Climbing Sporting Ecosystem.

Here we explain the learning method involved in sharing responsibility with learners in lead climbing learning and belaying mock lead climbing.

In conclusion, we have seen how this method helps to improve motivation and interest in safety, technical skills, and sustainability, keeping safe in a shared and holistic learning environment.

Keywords: Sport learning; Mountain sport; Risk management; Sustainability; Climbing

Introducción:

Quienes disfrutamos de la práctica de los deportes de montaña perseguimos experiencias auténticas, globales, integrales. En algunos casos, nuestra afición se convierte en profesión, guiando o enseñando los deportes de montaña. Sin embargo, nuestras experiencias previas de aprendizaje y lo que Gill (2007) denomina aversión social al riesgo nos condicionan a desarrollar metodologías de enseñanza basadas en aprendizajes analíticos, aislados y descontextualizados, muy poco auténticos; especialmente en deportes que requieren un nivel alto de seguridad y de exigencia técnica, como, por ejemplo, la escalada.

Los deportes de montaña han experimentado un proceso de deportivización en el que la competición ha venido para quedarse definitivamente y configurar una parte muy amplia de la práctica deportiva en la naturaleza. Esta deportivización se complementa, en primer lugar, con un proceso de urbanización de la sociedad que ha generado nuevas necesidades de contacto activo con la naturaleza (Fuster, Funollet y Gómez, 2008; Granero y Baena, 2010), al mismo tiempo que ha acercado los deportes de montaña a la ciudad, con instalaciones de simulación como los rocódromos. En segundo lugar, el fenómeno de McDonalización (Ritzer, 1993) y el de Disneyización (Bryman, 2004) de las sociedades capitalistas, consumistas y globalizadas, también han tenido su efecto sobre los deportes en la naturaleza (Beames y Brown, 2014; Loynes, 2013), mercantilizando, instrumentalizando, uniformando y disfrazando estas actividades de una falsa imagen de “aventura”, alejándose del estrecho vínculo con la naturaleza en estado puro, con su lado salvaje que lo convierte en ese “lugar incierto” (Marimón, 2009) objeto de deseo, de reto deportivo y vital, de experiencias intensas por su autenticidad. Ciertamente, estos fenómenos han acercado los deportes de montaña a más personas, que se interesan por su aprendizaje. También somos más los que podemos dedicarnos a su enseñanza profesionalmente. Sin embargo, el problema está en la pérdida del foco. Es una cuestión de prioridades. Algo hay que mejorar si enseñamos los deportes de montaña sólo por motivos económicos; si la prioridad no es el aprendizaje de una actividad en equilibrio con el entorno; si acabamos creyendo que el modelo competitivo es el único modelo posible; si pensamos que una actividad de iniciación debe ser una experiencia encapsulada de aventura; si creemos que el aprendizaje de una actividad de riesgo implica necesariamente un aprendizaje técnico aislado y analítico, lejos de la práctica real y global.

Independientemente del ámbito (educativo, recreativo, rendimiento o turístico), tenemos claro que aprender estos deportes implica algo más que aprender a ejecutarlos. Estamos formando potenciales usuarios del medio natural, personas que realizarán actividades de forma autónoma y, esperamos, responsable. Por tanto, su aprendizaje supera la mera iniciación deportiva para convertirse en educación deportiva, incluso con adultos en una actividad de turismo activo. El concepto global e integrador de “ecosistema deportivo” (Pérez-Brunicardi, 2012, 2014) ha configurado este modelo ecológico del aprendizaje de los deportes en la naturaleza. Las peculiaridades de la naturaleza como escenario deportivo y sus rasgos distintivos de riesgo y reto son las señas de identidad de estos deportes. Disociarlos implicaría desnaturalizarlos.

Objetivos:

Nos planteamos los siguientes objetivos como respuesta a la tendencia de una enseñanza de los deportes de montaña a) basada en modelos aislados y analíticos, justificados en la seguridad; b) centrada en aspectos competitivos que desenfocan los primeros aprendizajes; y c) impulsada, en demasiadas ocasiones, por intereses extrínsecos a la propia actividad como la moda de la aventura, la mercantilización o la importación de estilos de vida urbanos a la montaña.

1. Encontrar un método de aprendizaje más comprensivo de los deportes de montaña, basado en la gestión del riesgo, que garantice actividades seguras al mismo tiempo que éstas permiten experimentar los deportes de montaña de un modo auténtico y global.
2. Mantener el contacto respetuoso y responsable con el entorno durante los procesos de aprendizaje como pilar fundamental y condición básica para la práctica, especialmente cuando se desarrollan en el medio natural.

Metodología:

Durante los últimos 20 años hemos estado trabajando en diferentes ámbitos de enseñanza de los deportes de montaña (escuelas deportivas, tecnificación deportiva de jóvenes, formación inicial del profesorado de educación física, turismo activo, ocio y recreación con adultos y jóvenes, etc.) buscando el modo de aprenderlos de la manera más auténtica posible (Wattchow et al., 2013). En un constante proceso de investigación-acción, hemos ido poniendo en práctica diferentes experiencias, inspiradas en otras metodologías de aprendizaje deportivo, analizando y compartiendo sus resultados, para ir quedándonos con aquello que mejor responde a los objetivos citados anteriormente. Estas bases metodológicas son las siguientes:

1. El aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), del que destacamos la importancia de lo que John Dewey (1859-1952) denominaba “aprender haciendo”. Los aprendizajes comienzan por la práctica, integrándolos mediante la reflexión compartida y dialogada. Las explicaciones se sustituyen por cuestiones que ayudan a enfocar los hallazgos y a generalizarlos y aplicarlos posteriormente. Se invierte el proceso tradicional de explicar y demostrar antes de experimentar, rompiendo con los mitos que Elkind (2007) concretó en: a) la teoría de “mírame” (*Watch me*), basada en la creencia de que el aprendizaje se logra por simple imitación de un modelo; b) la teoría de “pequeña esponja” (*Little sponge*), basada en la idea de que los niños son como esponjas que todo lo absorben por sí mismos y que la infancia es el momento en el que hay que aprender; y c) la teoría de “fíjate bien” (*Look harder*), por la que se considera que el aprendizaje se produce principalmente por el canal visual y que fijándose mejor se aprende más. No hay mejor modo de aprender que haciendo. Un ejemplo de este modelo es el aprendizaje por indagación de la escalada a través del búlder. Antes de explicar las técnicas de progresión, los aprendices experimentan y descubren por sí mismos, a través de preguntas clave orientadas a resolver determinados “problemas” (pasos).
2. El aprendizaje comprensivo de los deportes (Teaching Games for Understanding) (Bunker y Thorpe, 1982; Devís y Peiró, 1992, 2007; Kirk y MacPhail, 2002), del que hemos tomado la importancia de comprender la lógica interna de cada deporte. Esta corriente metodológica surgió en los deportes colectivos, rompiendo el tradicional modelo que basaba los aprendizajes en actividades aisladas y analíticas, generalmente de carácter técnico, que posteriormente servían para aplicar en el juego real y global. La táctica y el pensamiento reflexivo se antepone a la habilidad técnica y los aprendizajes se producen en actividades más globales denominadas juegos modificados. Estas modificaciones son cambios sobre las situaciones deportivas globales que fomentan la comprensión de algunos aspectos, refuerzan la realización de determinadas acciones motrices y aumentan el tiempo de participación activa. En nuestro ámbito se traduce en la realización de actividades de aprendizaje en contextos lo más auténticos posible y en el aprendizaje de las técnicas de seguridad y de progresión en situaciones reales, lo más parecidas al deporte que están aprendiendo. Un buen ejemplo que veremos posteriormente es la escalada “de primero falso” (*mock lead climbing*) para aprender a escalar de primero. Se aprende en un contexto lo más real posible, sin que ello implique mayor riesgo, lo que permite un aprendizaje mucho más significativo y motivante que actividades aisladas de “chapaje” a pie de vía, por ejemplo.
3. La gestión del riesgo en actividades al aire libre (Ayora, 2008, 2012; Brown, 1995; Ewert, 1983), de las que nos interesa la importancia del aprendizaje comprensivo de los protocolos de gestión del riesgo en cada deporte, no sólo de sus técnicas de seguridad. Nos centramos en los “porqués” y “paraqués”, evitando la reproducción mecánica de acciones descontextualizadas, que luego dificultan su generalización en otras situaciones, normalmente imprevistas y en condiciones de estrés. La gestión del riesgo se integra con el aprendizaje experiencial y comprensivo, haciendo partícipe a los aprendices de todas las acciones y decisiones (Knight, 2011). Un ejemplo lo podemos encontrar en la responsabilidad compartida del aprendizaje del aseguramiento en escalada, en grupos de trabajo con roles diferentes de supervisión y apoyo, con protocolos que pasan siempre por el visto bueno del profesor. En general se tiende a retrasar bastante el aseguramiento por los compañeros de aprendizaje, desapareciendo normalmente en actividades recreativas de un día, en las que el profesor asegura a todos, desvinculando a los participantes de las acciones de

seguridad y privándoles de una experiencias genuina: asegurar a los demás, tan importante en este deporte como la propia trepa.

4. El aprendizaje para la sostenibilidad de las actividades al aire libre (Bailie, 2012; Higgins y Kirk, 2006; Martin, 1999; Mortlock, 1984), que resalta la ineludible responsabilidad de ser permanentemente conscientes de que el “terreno de juego” de estos deportes está vivo y es sensible a nuestra actividad. Existe un tercer riesgo en los deportes en la naturaleza que generalmente no tenemos en cuenta. Además del riesgo para nosotros mismos o el riesgo para los demás, nuestras actividades suponen un riesgo para el entorno, que debemos gestionar y que los participantes tienen que aprender. Hacer conscientes de esto a los participantes supone, posiblemente, el reto mayor de nuestra labor formativa, aunque choque con los intereses económicos o de rendimiento que nos encorsetan habitualmente. Un buen ejemplo lo encontramos en el aprendizaje de la carrera por montaña, partiendo del propio montañismo y no del entrenamiento de la carrera, primando el disfrute de la naturaleza sobre las mejoras del rendimiento, deprisa y despacio a la vez; corriendo y parando a sentir; difíciles combinaciones con interesantes resultados.

Resultados:

Hemos realizado el análisis del contexto de práctica de los deportes de montaña, cuyo resultado se ha sintetizado en lo que denominamos “ecosistema deportivo”. Identificar su lógica interna nos ha permitido centrar los aprendizajes en la comprensión de las relaciones internas de este sistema del que los seres humanos formamos parte, junto al paisaje y los seres vivos que allí habitan.

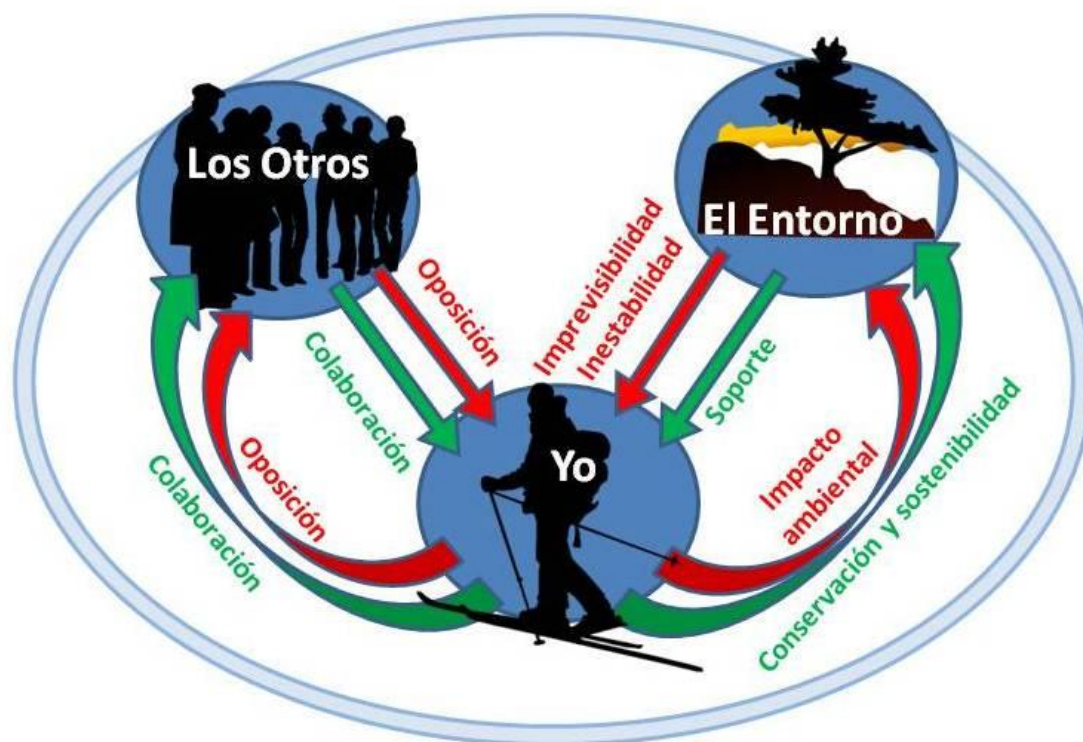


Fig. 1. El “ecosistema deportivo” (elaboración propia)

Inspirados en los dominios de acción propuestos por Larraz (2008), encontramos que, por un lado, existen unas relaciones recíprocas con otras personas de colaboración o de oposición (compañero de cordada, otros usuarios del entorno, rival en una carrera, etc.) y, por el otro, existen ciertas relaciones con el entorno de incertidumbre, de inestabilidad o de soporte, definidas por las características de este lugar incierto (Marimón, 2009) (meteorología imprevisible, inestabilidad del mano nivoso, presas donde agarrarse, etc.). Para cerrar el sistema, nos faltaría la influencia que nosotros ejercemos sobre el entorno y que suele obviarse en el ámbito deportivo debido a la “urgencia” de la competición, la seguridad, la complejidad

técnica, la exigencia física, la incertidumbre, etc. Como el resto de relaciones, éstas últimas también pueden ser positivas (conservación y sostenibilidad) o negativas (impacto ambiental y deterioro del entorno). Una vez hemos podido identificar todas estas relaciones y las características de este sistema tan complejo, podemos reconocer en ellas los contenidos que hay que aprender en cada deporte de montaña, priorizando cada uno de ellos y sin olvidar ninguno.

Este modelo lo hemos desarrollado en el aprendizaje de la escalada deportiva; de la carrera por montaña, a través del proyecto “Corremontes”; del montañismo; a través del aprendizaje co-guiado; y de otros deportes en la naturaleza como la orientación deportiva, el piragüismo o el esquí nórdico.

Para explicar mejor los resultados de este modelo, ajustándonos a los límites de este documento, vamos a centrarnos en el aprendizaje de la escalada deportiva, y más concretamente en el aprendizaje de la gestión del riesgo para aprender a escalar “de primero”. En la mayoría de las actividades de iniciación a la escalada que hemos observado, tanto en rocódromos como en zonas de escalada en roca, el profesor controla todas las medidas de seguridad, sin compartir la responsabilidad con los participantes, privándoles de ese aprendizaje y esa experiencia hasta no haber avanzado mucho la actividad o curso. Esto es más frecuente aún en actividades recreativas de un sólo día, en las que se desaprovecha la oportunidad de mostrar el deporte más allá de la mera experiencia lúdica, instantánea.

El procedimiento más generalizado suele ser:

1º. Explicación y demostración del profesor de técnicas de seguridad y de progresión. En ocasiones se produce de manera intensiva, dando toda la información antes de que el participante pueda asimilarlo de manera significativa mediante la práctica. Se espera que de este modo relacione lo explicado con lo que posteriormente hará, retrasando el tiempo de práctica y obligando a que el participante imagine algo que aún no ha hecho. En ocasiones hemos visto que el profesor no llevaba el casco, por ejemplo, durante dicha demostración. Seguramente cree que no lo necesita.

2º. Contacto con el material de manera asilada. Por ejemplo, el aprendizaje del nudo de encordamiento se realiza como actividad previa o complementaria a la escalada. El participante no lo vuelve a realizar, por las prisas, por falta de confianza en los participantes, por comodidad o por simple rutina. El manejo de material de seguridad no se aprende escalando, se suele hacer en el suelo.

3º. Desvinculación del participante de cualquier responsabilidad en acciones de seguridad. El temor ante un posible accidente provoca que todas las acciones reales de seguridad sean realizadas por el profesor, desde la colocación del arnés hasta el aseguramiento. De este modo, el participante no tiene la oportunidad de aprender mediante la práctica contextualizada. Parece que también son la comodidad y las prisas las que impiden que el participante se ocupe de las técnicas de seguridad. En algunos casos, hemos podido observar cómo el encordamiento se realiza ¡con mosquetón de seguridad al anillo ventral!, para reducir los tiempos de espera y para mayor comodidad del profesor. Con ello, además de ser peligroso e incoherente, justificando que esta vez el profesor sí puede, aunque ellos nunca lo deberían hacer; se está desaprovechando un tiempo precioso de dedicación consciente a las acciones de seguridad, a hacerse su propio nudo y que el compañero lo revise. Recordemos que se aprende lo que se hace. No importa que la actividad sea una sesión de toma de contacto de tres horas en un contexto recreativo. Siempre debemos fomentar los aprendizajes y experiencias auténticas y, por supuesto, seguras. En un trabajo experimental de fin de grado hemos comprobado que la frecuencia cardíaca de la persona que siente cierta incertidumbre antes de escalar se reduce mientras se hace el nudo, supervisa su equipo de seguridad y comprende cómo se la va a asegurar. Ese tiempo ayuda a relajarse y a ganar confianza, predisponiéndose más positivamente para escalar. La seguridad no se hace explícita explicándola, se logra practicándola. Dedicar tiempo a la seguridad transmite el mensaje de que es algo importante.

4. En raras ocasiones hay tiempos de reflexión, para compartir experiencias y aprendizajes, más allá del simple: “¿qué tal, os ha gustado?”. Los “feedbacks” se suelen centrar en indicaciones sobre cómo actuar: “¡sube más el pie!, ¡tienes una presa más arriba!, ¡no toques el asegurador todo el tiempo!, etc.” No se emplea tiempo para la reflexión y para compartir experiencias y aprendizajes.

Los profesores Beames y Brown (2014, p.125) aseguran que “los programas [de aprendizaje de actividades al aire libre] que no dan a los estudiantes la oportunidad de asumir responsabilidades en sus acciones son más parecidas a un parque de atracciones que a una situación educativa”.

Para ilustrar el modelo ecológico de aprendizaje de la escalada, en la tabla 1 mostramos el análisis de su ecosistema deportivo. Así podemos identificar todos los aspectos susceptibles de ser aprendidos.

Tabla 1.

Síntesis de las relaciones positivas ☺ y negativas ☹ del ecosistema deportivo en escalada (elaboración propia)

Relaciones Escalador/a → Los Otros		Relaciones Escalador/a ← Los Otros	
☺	Responsabilidad: asegurar, supervisar, socorrer. Compañerismo: apoyar, ayudar, “flashear”, visualizar conjuntamente. Confianza: dejarse asegurar, descolgarse. Cooperación: lograr el reto, co-aprender. Convivencia: compartir vías, compatibilidad con otros deportes, acceso respetuoso a fincas particulares, aparcamiento,	☹	Oposición: rivalidad, envidia por los encadenamientos o la popularidad. Convivencia: ocupación abusiva de las vías y el pie de vía, molestias por ruido o mascotas, desprendimiento de piedras, acceso a fincas particulares, uso inadecuado del equipamiento de vía, reequipamiento sin consultar.
Relaciones Escalador/a → El Entorno		Relaciones Escalador/a ← El Entorno	
☺	Conservación: recogida de residuos a pie de vía; reducción del uso de vehículos en aproximaciones; minimización de deterioro del equipamiento de vía. Sostenibilidad: respetar nidos; uso reducido de magnesio, “clecas” o limpieza de vegetación rupícola; equipamiento responsable; reducción de sendas de aproximación.	☹	Soporte: vías interesantes; variedad de agarres que presentan retos desafiantes, viables, predecibles y controlables; equipamiento de vía seguro; uso adecuado de pies de gato, magnesio, estribos u otros materiales de progresión. Ambiente: entornos de práctica motivantes por los retos que presenta y por sus paisajes; simbología de lugares emblemáticos.
☹	Impacto: presencia humana en un entorno natural: molestias a la fauna y a la población local y deterioro de la vegetación; tránsito y aparcamiento de vehículos; generación de residuos; mascotas sueltas; colocación de anclajes en roca o limpieza de agarres; manchas de magnesio; proliferación de sendas de aproximación.	☹	Riesgo: rotura de agarres o apoyos; desprendimiento de piedras; fallo de anclajes; manejo de materiales de <u>seguridad para evitar el accidente: encordamiento, aseguramiento, “chapaie”, etc.</u> Incertidumbre: meteorología imprevisible; dificultad de orientación en la aproximación y en vías largas; cambios de tipo de roca y dudas ante el comportamiento del material y el equipamiento en situaciones desconocidas.

Para poder concretar más, nos centraremos sólo en el aprendizaje del aseguramiento y de la escalada “de primero” (subrayado en la tabla 1), por las implicaciones en la seguridad y su repercusión en la metodología tradicional. Generalmente se dedica mucho tiempo a la escalada en “yo-yo” o “top-rope” (con la cuerda por arriba) antes de enseñar las técnicas de escalada “de primero” y el aseguramiento comienza siendo responsabilidad única del profesor. La técnica de escalada de “primero falso” permite aprender desde el primer día las técnicas de escalada “de primero” de forma segura y significativa (contextualizada) y transferir la responsabilidad de asegurar a los participantes, gracias a los aseguradores automáticos.

De manera muy sintética, el aprendizaje se produce del siguiente modo:

1. Se organizan en grupos de dos a cuatro personas.
2. La información inicial es breve, la suficiente para conocer cómo se coloca el arnés, el casco, el asegurador automático, el mosquetón de seguro y las cintas exprés, así como el nudo de encordamiento.

3. Todos los componentes del grupo supervisan todas las acciones de seguridad (arnés, nudo, asegurador y mosquetón).
4. Antes de comenzar a escalar, en el suelo, se procede a comprobar cómo se maneja el asegurador automático, a dar cuerda y a recogerla.
5. Hay que dejar claro que no se hace nada sin el visto bueno del profesor, especialmente el comienzo de la escalada o del descuelgue.
6. El escalador lleva una cuerda colocada en “top-rope” que asegurará un compañero supervisado por el profesor, hasta que demuestre suficiente habilidad y responsabilidad. Además, lleva otra cuerda con la que asegurará un tercer componente del grupo, como si fuera “de primero”. Las primeras veces puede ser interesante que esa cuerda no la asegure nadie e, incluso, que sea una cuerda de tres metros para que no pese. Si son cuatro componentes, el cuarto supervisa al asegurador del “top-rope” y evita enredos de la cuerda u otros imprevistos.
7. El escalador va simulando la escalada “de primero”, colocando las cintas exprés en los anclajes y pasando la cuerda por ellas. Al principio da igual cómo lo haga, incluso si se agarra a ellas con la otra mano para “mosquetonear” la cuerda. Lo importante es que vaya interiorizando el procedimiento. Poco a poco, cuando vaya ganando en destreza, se van aprendiendo todas las precauciones que deben tener para “chapar” correctamente.
8. Antes de subir más de tres metros conviene hacer una prueba de “descuelgue”, especialmente si el escalador muestra indicios de incertidumbre o ansiedad. De este modo, ganará confianza y prevenimos bloqueos cuando esté arriba.
9. Conviene que también recojan las cintas al bajar, para que manipulen todo lo posible el material. ¡Cuidado, todos con el casco puesto a pie de vía!
10. Cuando el participante ha aprendido lo suficiente y se siente capaz, comenzará a escalar “de primero” en vías fáciles y con seguros cercanos, bajo la supervisión directa del profesor en una cuerda paralela a la vía. En estos momentos, los aseguradores ya han adquirido la madurez suficiente para no cometer errores y asumir plenamente la responsabilidad propia del compañero de cordada.

Hemos comprobado que con este método se centran más en el aprendizaje de la seguridad y comprenden mejor este deporte, incluso los que aparentemente parecían más irresponsables. Nunca hemos oído la frase: “¿cuándo me toca montar?”, tan frecuente en otras ocasiones en las que asegurábamos y los participantes guardan turno hasta que “les tocaba”. Además, aumenta mucho el tiempo de participación e implicación y se mantiene la atención durante más tiempo y, con ello, el control del grupo. Un profesor se puede hacer cargo de dos cordadas de cuatro alumnos con total seguridad. Ante cualquier conducta irresponsable se advierte al participante de que se puede volver al formato convencional, en el que el profesor asegura y ellos sólo escalan. Nunca, en 20 años, ha hecho falta decirlo dos veces.

Además, el aprendizaje global, contextualizado y más auténtico, favorece la aparición de situaciones vinculadas a las interrelaciones con el entorno y con otros usuarios del mismo espacio. Oportunidades para aprender aspectos de otras conexiones de este ecosistema deportivo (tabla 1.)

Conclusiones:

Emplear actividades de aprendizaje globales logra que se produzcan aprendizajes más significativos y contextualizados.

Adelantar la práctica del deporte real y evitar demostraciones, largas explicaciones iniciales y actividades analíticas aumenta la motivación y aprovecha más el tiempo en experiencias puntuales.

La dinámica de trabajo en equipo y el reparto adecuado de las responsabilidades aumentan la atención y el interés por la actividad, lo que se traduce en una mayor implicación de los participantes y un control del grupo más fácil.

El control del grupo y su implicación redundan en el aumento de la seguridad e implica a los participantes en la gestión del riesgo de la actividad en la medida de sus posibilidades.

Pese a las reticencias de quienes se resisten al cambio, el modelo participativo resulta viable y obtiene resultados interesantes, diferentes a modelos convencionales de enfoque competitivo, directivo y analítico.

Concebir el aprendizaje de los deportes de montaña de un modo global ayuda a no pasar por alto el efecto que producimos sobre el entorno, incluyendo con naturalidad y normalidad

aspectos de conservación y sostenibilidad que, de otro modo, suelen aparecer de manera complementaria y anecdótica.

Sin embargo, en alguna ocasión, participantes adultos han demandado un procedimiento más convencional, que mostrase los conocimientos del profesor de un modo más explícito. Los participantes no eran conscientes del papel del profesor en condiciones de responsabilidad compartida y actividades globales. Tienen la impresión de haber aprendido por sí solos. En estos casos, conviene reforzar la comunicación y las retroalimentaciones para que este método no suponga un problema en relaciones comerciales cliente – profesor.

Así mismo, este modelo implica mayor experiencia, tanto en la práctica del deporte como en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que hay que tener permanente control de todas las acciones que puedan implicar peligro o impacto ambiental. Por ello, se aconseja seguir un proceso progresivo de adaptación a esta metodología, al ritmo que nos permita nuestra competencia profesional.

Este modelo concibe todas las actividades en la montaña como potenciales experiencias de aprendizaje. No importante si se trata de una actividad puntual de turismo activo o de un campamento de tiempo libre. Los profesionales somos responsables de hacerlas del modo más auténtico y educativo posible, ya que estamos creando potenciales deportistas en la naturaleza.

Referencias

Ayora, A. (2008). *Gestión del Riesgo en Montaña y Actividades al Aire Libre*. Madrid: Desnivel.

Ayora, A. (2012). *Riesgo y liderazgo. Cómo organizar y guiar actividades en el medio natural*. Madrid: Desnivel.

Bailie, M. (2012). Making Outdoor Learning Sustainable. *Horizons*, 59, 28-29.

Beames, S y Brown, M. (2014). Enough of Ronald and Mickey: focusing on learning in outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(2), 118-131.

Brown, T. J. (1995). Adventure Risk Management: A practical model. *Australian Journal of Outdoor Education*, 2(1), 16-24.

Bryman, A. (2004). *The Disneyization of society*. London: Sage.

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1). 9-16.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Devís, J. y Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. En *VI Seminario Internacional de Entrenamiento Deportivo*. Medellín: Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia.

Elkind, D. (2007). *The Power of Play, learning what comes naturally*. Philadelphia, Da Capo Lifelong Books.

Ewert, A. (1983). The decision-package: a tool for risk management. *Parks and Recreation*, 18(4), 39-41.

Freire, H. (2010). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.

Fuster, J., Funollet, F y Gómez, J. (2008). Características elementales de los nuevos deportes en el medio natural. *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, (7-8), 35-47.



- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. London, UK: Calouste.
- Granero, A., y Baena, A. (2010). La búsqueda de la naturaleza como compensación del nuevo estilo de vida urbano. *Journal of Sport and Health Research*, 2(1), 17-25.
- Higgins, P. y Kirk, G. (2006). Sustainability Education in Scotland: The Impact of National and International Initiatives on Teacher Education and Outdoor Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 313-326.
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002) Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker – Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Knight, S. (2011). *Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play. Learning from Forest Schools*. London: SAGE Publications.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New York: Prentice Hall.
- Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. En *Actas del Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. Huesca 22 de Febrero.
- Loynes, C. (2013). Globalization, the market and outdoor adventure. In E. Pike & S. Beames (Eds.), *Outdoor adventure and social theory* (pp. 135-146). London: Routledge.
- Marimón, J. (2009). El lugar incierto. Cómo desarrollar los fundamentos de las actividades en la naturaleza en el entorno escolar. Sevilla: Wanceulen.
- Martin, P. (1999). Daring to care? Humans, nature and outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 4(1), 2-4.
- Mortlock, C. (1984). *The adventure alternative*. Cumbria, UK: Cicerone Press.
- Orr, D. (2004). *Earth in Mind: On education, Environment and the Human Prospect*. Washington D.C.: Island Press.
- Pérez-Brunicardi, D. (2012). Modelo ecológico de aprendizaje de los deportes en la naturaleza. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 19(4) 138-154.
- Pérez-Brunicardi, D. (2014). Teaching outdoor sports for understanding. An ecological approach, en P. Varley y S. Taylor (eds.), *Being there: Slow, fast, traditional, wild, urban, natural... 2013 Adventure Conference: Proceedings*. (pp. 73-82). Fort William, Scotland: The Centre for Recreation and Tourism Research.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonalizacion of society*. Thosand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Wattchow, B., Jeanes, R., Alfrey, L., Brown, T., Cutter-Mackenzie, A., y O'Connor, J. (2013). *The socioecological educator: a 21st century renewal of physical, health, environment and outdoor education*. Nueva York: Springer Science & Business Media.