



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**LAS ACTIVIDADES FÍSICAS CON
INCERTIDUMBRE AMBIENTAL EN
EDUCACIÓN FÍSICA**

Presentada por Lucía Benito Hernando para
optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Darío Pérez Brunicardi

2025

TÍTULO

*Las Actividades Físicas con Incertidumbre Ambiental
en Educación Física*

AUTORA

Lucía Benito Hernando

TUTOR

Darío Pérez Brunicardi

CURSOS ACADÉMICOS

2021 - 2025

TITULACIÓN

Programa de Doctorado en Investigación
Transdisciplinar en Educación

CENTRO

Facultad de Educación de Segovia
Universidad de Valladolid

*Steve Jobs dijo una vez:
Aquellos que están lo suficientemente locos
como para creer que pueden cambiar el mundo
son quienes lo cambian.*

*Este trabajo va por ellos
y por mis estudiantes,
semillas en tierra de ilusiones,
porque sigáis germinando vuestro saber
y nunca dejéis que nadie os corte las alas.*



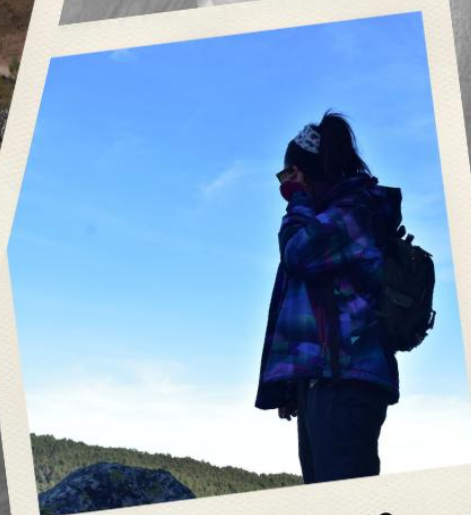
TOBERA 2005



ARAUZO 2014



FUENTONA DE MURIEL 2016



PICO URBIÓN 2018

“Si una imagen vale más que mil palabras

UNA EXPERIENCIA VALE MÁS QUE MIL IMÁGENES”

(Alicia López Pardo)

AGRADECIMIENTOS

Dicen que para llegar lejos hace falta caminar acompañado. Esta tesis es el fiel reflejo de un largo viaje en el que nunca me he sentido sola. Por ello, estas palabras muestran un pequeño intento de agradecer a quienes han caminado a mi lado y se han convertido en *guías silenciosos*, incluso en los días más nublados y los baches más profundos, no siendo una fórmula vacía cuando asevero que sin ellos, esta tesis no habría visto la luz. Creo profundamente que somos las decisiones que tomamos. Así, una aparente intrascendente elección tomada en 2021 me ha traído hasta este instante, en el que escribo estas líneas, a julio de 2025, con la misma gratitud que asombro, por el camino recorrido.

A mi director.

Darío, pocas palabras tengo para agradecer todo lo que has hecho por mí. No habría sido capaz de hacer una tesis doctoral con otra persona que no fueras tú. Eres para mí un padre pedagógico, además de referente. Gracias infinitas por tu facilidad para respetar y entender mis tiempos, y por explicarme las cosas tantas veces como fuera necesario, con una calma y paciencia que dejaban de lado todas las incertidumbres que me surgían. Nunca me cansaré de escuchar tus humildes anécdotas, llenas de sabiduría. Gracias por confiar en mí, por tu implicación y por poner en valor cada paso que íbamos dando. Si hubiera más personas como tú, estoy segura de que el mundo sería maravilloso.

A mis profesores y estudiantes.

Como maestra, soy plenamente consciente del impacto que tenemos en la vida de nuestros alumnos. Por eso, me gustaría agradecer a algunos profesores que, con su ejemplo, han dejado una huella profunda en la mía. A Víctor, por tus consejos certeros y tu claridad. Por los cafés compartidos y tu sentido del humor. Gracias por animarme a comenzar el doctorado; sin ti, este camino no habría tenido casilla de salida. A Ruth, por ser la primera persona que me habló de investigación. Gracias por tu confianza y por abrirme la puerta a este mundo fascinante. A Roberto, por tu humildad, tu humanidad y tus palabras de ánimo siempre que hemos coincidido en el despacho. Aunque tú no lo sepas, siempre he admirado tu manera de ser y de iluminar con lo que transmites.

Y a todos mis estudiantes, los que fueron y son, gracias por todo lo que me habéis enseñado a lo largo de estos años, porque como dijo Loris Malaguzzi: “Las cosas de los niños y para los niños se aprenden solo de los niños”. Gracias por ser mi mayor fuente de inspiración y aprendizaje. Vuestro es el futuro.

A mi familia y amigas.

A mi madre y a mi hermano, gracias por apoyarme aun sin saber muy bien lo que estaba haciendo. A mi madre, por ser un ejemplo constante de fortaleza, y por haberme transmitido una educación basada en valores profundamente humanos. A mi hermano, por ser el hombre de mi vida. Gracias por tu complicidad incondicional, tus ánimos y tu manera de ser. A mi padre, cuya presencia sigue guiando mis pasos desde el silencio. Esta tesis también nace de su amor y ejemplo. Gracias a vosotros soy quien soy.

A Pablo, el mejor compañero de vida que podría haber soñado. Gracias por ser luz y equipo. Por caminar a mi lado en cada paso, abrazando todas mis versiones, y por creer en mí incluso cuando ni yo misma lo hacía.

A Miriam, Esther, Laura y Eva, por vuestra amistad generosa y estar siempre con las palabras oportunas para seguir. A Carla, por tus sabios consejos y tus buenas palabras. A Sonia, por tu escucha y las llamadas infinitas desahogándome. A Cristina y Marta, por animarme y comprenderme, especialmente durante el último año. Gracias a todas por sostenerme sin condiciones, no soltarme, escucharme y quererme. Os admiro y quiero a partes iguales.

A los participantes de la tesis.

Gracias a quienes habéis dado voz a esta tesis. Aunque el anonimato os resguarde, bien sabéis quien sois. Por vuestra implicación comprometida, por sacar tiempo de donde apenas había, y por hacerlo con ilusión y entrega. He aprendido mucho con y de vosotros. Este documento es tan mío como vuestro.

Al CFIE de Valladolid.

Gracias a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y al CFIE de Valladolid por vuestra colaboración durante el proceso de observación, especialmente a ti, Esther, ya que tu implicación fue clave para hacerlo realidad. Gracias por abrirnos las puertas para el desarrollo de una parte clave del estudio.

RESUMEN

Este estudio analiza el término de Actividades Físicas con Incertidumbre Ambiental (AFIA) como alternativa al de Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN). Más allá del análisis conceptual, pretende conocer cómo el profesorado de Educación Física introduce estas actividades y cómo influye la incertidumbre en el aprendizaje de su alumnado y en su desempeño docente. Se ha seguido un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), caracterizado por una primera fase cuantitativa a través de un cuestionario, seguida de una segunda fase cualitativa compuesta por tres grupos focales, doce entrevistas en profundidad, la observación participante y el relato de vida de la investigadora. Para el análisis de la información se ha utilizado el programa informático ATLAS.ti a partir de tres categorías: (1) la conceptualización de AFMN/AFIA, (2) la formación del profesorado de Educación Física y (3) el desempeño docente. Los resultados revelan que AFIA podría incluir las AFMN y las actividades físicas en entornos urbanizados (AFEU), ambas con unas señas de identidad comunes basadas en la incertidumbre ambiental. En cuanto a la formación, se considera muy escasa y poco específica, siendo necesaria una formación práctica orientada a reducir la incertidumbre docente del profesorado y a aumentar la conducta motriz inteligente del alumnado. En el desempeño docente, destacan cuatro dimensiones de las AFIA: la motricidad en entornos inestables, la interacción social, el binomio riesgo-seguridad, y la concienciación ambiental. Así, destaca la importancia de controlar y asumir la incertidumbre del alumnado durante su aprendizaje; la incertidumbre del profesorado donde lo legal cobra especial relevancia, sobre todo en el resto del profesorado y en el equipo directivo; y la de las familias. En conclusión, pese a las reticencias para que AFIA sustituya a AFMN como término para referirse a este tipo de actividades, destaca la especial relevancia de la incertidumbre ambiental en el aprendizaje y en el desempeño docente, conectando con la actual legislación y mostrándose como una línea formativa esencial para facilitar su proyección en el ámbito escolar, siempre y cuando se mantenga el contacto con la naturaleza en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Actividades Físicas con Incertidumbre Ambiental, Actividades Físicas en el Medio Natural, educación física, formación del profesorado.

ABSTRACT

This study analyzes the term Physical Activities with Environmental Uncertainty (PAEU) as an alternative to Outdoor Education. Beyond the conceptual analysis, the research aims to understand how Physical Education teachers implement these activities and how environmental uncertainty influences both students' learning and teachers' professional practice. A sequential explanatory design (DEXPLIS) was employed, beginning with a quantitative phase using a questionnaire, followed by a qualitative phase comprising three focus groups, twelve in-depth interviews, participant observation, and the researcher's life history. Data analysis was conducted using ATLAS.ti software, based on three main categories: (1) the conceptualization of Outdoor Education/PAEU, (2) Physical Education teacher training, and (3) teaching practice. The findings reveal that PAEU could include both Outdoor Education and Physical Activities in Urban Environments, as they share common identity traits rooted in environmental uncertainty. Teacher training in this area is found to be very limited and lacking specificity, highlighting the need for practical training aimed at reducing teachers' professional uncertainty and enhancing students' intelligent motor behavior. Regarding teaching practice, four key dimensions of PAEU are emphasized: motor engagement in unstable environments, social interaction, the risk-safety dichotomy, and environmental awareness. The study indicates the importance of managing and embracing students' uncertainty during the learning process; teachers' uncertainty, where legal aspects play a particularly significant role, especially in relation to colleagues and school leadership teams; and families' perceptions of uncertainty. In conclusion, despite some resistance to adopting PAEU as a replacement for Outdoor Education, environmental uncertainty emerges as a critical factor in both learning and teaching practice. This concept aligns with current legislation and represents a key area of professional development for promoting these activities in educational settings, provided that contact with nature is preserved throughout the learning process.

Key words: Physical Activities with Environmental Uncertainty, outdoor education, physical education, teacher training.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. Objeto de estudio	3
2. Justificación	5
3. Estructura de la tesis doctoral	7
CAPÍTULO I. DESANDANDO EL CAMINO PARA SABER DÓNDE ESTAMOS	11
1. El calor de la gloria	14
2. La infancia rural	16
3. La nueva vida universitaria, alargándose más de lo esperado	23
4. Las enseñanzas de ADAJA	30
5. La formación recibida en la universidad	35
6. Mis prácticas en la Aneja	38
7. Años de abrir caminos y empezar nuevas experiencias	41
8. La escuela rural, vuelta a los orígenes	48
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	59
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	69
1. ¿Cómo ha estado presente la incertidumbre ambiental en la actividad física a lo largo de la historia?	71
<i>1.1. Recorrido histórico de las pedagogías al aire libre</i>	<i>71</i>
<i>1.1.1. El Naturalismo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)</i>	<i>73</i>
<i>1.1.2. El “aprender haciendo” de John Dewey (1859-1952)</i>	<i>75</i>
<i>1.1.3. La Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)</i>	<i>77</i>
<i>1.1.4. La educación al aire libre en la época franquista (1939-1975)</i>	<i>81</i>
1.2. Corrientes contemporáneas surgidas más allá de las paredes	83
<i>1.2.1. Waldkindergarten (Alemania) e influencias</i>	<i>83</i>
<i>1.2.2. Movimiento friluftsliv (países escandinavos)</i>	<i>84</i>

1.2.3.	<i>Udeskole (Dinamarca)</i>	86
1.2.4.	<i>Forest School (Reino Unido)</i>	87
1.2.5.	<i>En España</i>	90
2.	Evolución de las AFIA en la EF en España	94
2.1.	<i>Un repaso de las AFIA de la LGE a la LODE</i>	97
2.1.1.	<i>Las AFIA en la LGE (1970)</i>	97
2.1.2.	<i>Las AFIA en la LOECE (1980)</i>	101
2.1.3.	<i>Las AFIA en la LODE (1985)</i>	101
2.2.	<i>Un repaso de las AFIA desde la LOGSE hasta la LOE</i>	102
2.2.1.	<i>Las AFIA en la LOGSE (1990)</i>	103
2.2.2.	<i>Las AFIA en la LOCE (2002)</i>	105
2.2.3.	<i>Las AFIA en la LOE (2006)</i>	107
2.3.	<i>Las AFIA de la LOMCE a la LOMLOE</i>	111
2.3.1.	<i>Las AFIA en la LOMCE (2013)</i>	112
2.3.2.	<i>Las AFIA en la LOMLOE (2020)</i>	118
3.	Evolución de los conceptos de las actividades fuera del aula ...	124
3.1.	<i>Evolución del concepto de naturaleza</i>	124
3.2.	<i>En el dédalo de las concepciones</i>	129
4.	Práctica educativa actual, ¿qué se hace hoy en día?	136
4.1.	<i>Aterrizando en el aprendizaje fuera del aula: zonas de aprendizaje</i>	136
4.1.1.	<i>La incertidumbre ambiental en las AFIA</i>	142
4.1.2.	<i>Dimensiones extraídas a partir de la incertidumbre</i>	147
4.2.	<i>Características de las AFIA</i>	159
4.2.1.	<i>Oportunidades y beneficios educativos que nos ofrecen las AFIA</i>	168
4.2.2.	<i>Preocupaciones de su puesta en práctica</i>	174
5.	¿Cómo es la formación del profesorado en estas actividades?	183

5.1.	<i>Formación inicial y continua</i>	183
5.2.	<i>Asuntos metodológicos en la práctica de las AFIA.....</i>	190
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....		199
1.	Diseño y fases de la investigación	201
2.	Participantes.....	207
3.	Técnicas de recogida de información	211
4.	Técnicas de análisis de información	223
5.	Criterios de rigor y cuestiones ético-metodológicas.....	231
6.	Cronología	237
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		241
1.	Resultados y discusión de la categoría “Conceptualización de AFMN/AFIA”	244
1.1.	<i>Los diferentes términos y clasificaciones</i>	244
1.2.	<i>El papel del entorno (natural vs artificial) en el concepto</i>	250
1.3.	<i>El papel del riesgo y la incertidumbre en el concepto.....</i>	253
1.4.	<i>Conclusiones sobre la conceptualización de AFMN/AFIA.....</i>	258
2.	Resultados y discusión de la categoría “Formación del profesorado”	260
2.1.	<i>La experiencia personal</i>	260
2.2.	<i>La formación inicial.....</i>	267
2.3.	<i>La formación permanente.....</i>	273
2.4.	<i>La experiencia profesional.....</i>	280
2.5.	<i>Conclusiones sobre la formación del profesorado.....</i>	286
3.	Resultados y discusión de la categoría “Desempeño docente”	289
3.1.	<i>La gestión y las estrategias metodológicas</i>	290
3.1.1.	<i>En relación con la motricidad</i>	290
3.1.2.	<i>En relación con la interacción social</i>	296
3.1.3.	<i>En relación con el riesgo y la seguridad.....</i>	303

3.1.4.	<i>En relación con la concienciación ambiental</i>	334
3.1.5.	<i>Otro tipo de estrategias docentes</i>	341
3.2.	<i>Las actividades realizadas</i>	345
3.3.	<i>¿Qué nos aportan dichas actividades?</i>	351
3.4.	<i>La frecuencia de las actividades</i>	358
3.5.	<i>La influencia del contexto</i>	364
3.6.	<i>Las conexiones con el currículo</i>	368
3.7.	<i>Conclusiones sobre el desempeño docente</i>	371
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES		375
1.	Hallazgos importantes	380
2.	Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	381
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		385
ANEXOS		435

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objetivos principales de la investigación de manera visual	5
Figura 2. Estructura de la tesis doctoral	7
Figura 3. Mi padre cogiendo leña con el Lamborghini	15
Figura 4. Con mi hermano en la fuente de la Torca tirando piedras	16
Figura 5. Recogiendo leña con mi hermano	18
Figura 6. Minutos antes de una marcha en bicicleta por el camino de Espinosa	22
Figura 7. En Jaca disfrutando de la semana de nieve	23
Figura 8. Dando un paseo por el monte con mi perra Kora	24
Figura 9. Un día de otoño cogiendo níscales con mi amiga Sonia	24
Figura 10. Una tarde de otoño en la cascada del Choro Grande de la Granja	25
Figura 11. En la Laguna Negra de Soria camino al pico Urbión en el 2018	26
Figura 12. En la fuente de la Torca con seis y diecinueve años	27
Figura 13. Con Titón en el puño en el día temático de ADAJA	31
Figura 14. En la campa de vuelo comprobando que todo está en orden	32
Figura 15. Dani intentando enseñarme a volar el señuelo	33
Figura 16. Bajando de la Pedriza en uno de los proyectos de la asignatura de EFMN	36
Figura 17. Las cinco fantásticas en una ruta en bicicleta	38
Figura 18. Rosa con la clase de 1º de Infantil disfrutando del patio en pleno invierno	40
Figura 19. Con Pablo en el Fendt yendo a la bodega	47
Figura 20. Realizando la asamblea inicial en el corro de troncos	49
Figura 21. Cuadernos de campo mientras investigábamos los tipos de hojas	50

Figura 22. Esquiando en Astún en marzo de 2024.....	51
Figura 23. Con las tiendas montadas el día de la “noche mágica”	53
Figura 24. Niña de cinco años durante el taller	53
Figura 25. Trabajando en nuestra aula favorita	55
Figura 26. Con mi hermano en la última bajada del día en Cerler.....	56
Figura 27. Las sinergias entre aprender haciendo y aprender pensando.....	76
Figura 28. La propuesta metodológica de John Dewey sobre el aprendizaje .	76
Figura 29. Método de evaluación de la bosque escuela de Cerceda	92
Figura 30. Evolución de las leyes educativas en España	97
Figura 31. Leyes educativas previas a la EF como especialidad	97
Figura 32. Las leyes educativas desde la LOGSE hasta la LOE.....	102
Figura 33. Las dos últimas leyes educativas: LOMCE y LOMLOE	112
Figura 34. Relación de los conceptos naturaleza, medio natural y aire libre .	127
Figura 35. Zonas de aprendizaje fuera del aula	137
Figura 36. Pirámide de Conexión con la Naturaleza	138
Figura 37. Gradientes por considerar para elegir el lugar de práctica	139
Figura 38. Relación entre la frecuencia y la incertidumbre para mantener el interés educativo	140
Figura 39. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987)	141
Figura 40. El ecosistema deportivo según el modelo ecológico	150
Figura 41. Las cuatro dimensiones principales de las AFIA	159
Figura 42. La manifestación de la curiosidad	165
Figura 43. Dos ejemplos de puertas a la formación relacionadas con las AFIA	187

Figura 44. Objetivos principales de la investigación de manera visual	201
Figura 45. Esquema del diseño que caracteriza la investigación	206
Figura 46. Código QR del cuestionario relleno por los participantes del estudio	215
Figura 47. Cronología de la investigación por fases	240
Figura 48. Primera categoría y sus correspondientes subcategorías	244
Figura 49. Las AFIA en conjunto y focalizadas	258
Figura 50. Segunda categoría y sus correspondientes subcategorías	260
Figura 51. Código QR de las jornadas A-Nómadas 2024	274
Figura 52. Factores que influyen en la formación del profesorado	287
Figura 53. Tercera categoría y sus correspondientes subcategorías	289
Figura 54. La dimensión motriz de las AFIA	290
Figura 55. Enseñanza motriz de las AFIA concebida por el profesorado	291
Figura 56. Posibles intervenciones para considerar en el dilema expuesto ..	295
Figura 57. La dimensión social de las AFIA	296
Figura 58. Respuestas del profesorado al dilema de la dimensión social	300
Figura 59. Posibles intervenciones para considerar en el dilema expuesto ..	301
Figura 60. La dimensión del riesgo y la seguridad de las AFIA	303
Figura 61. Factores claves dentro de la incertidumbre propia del profesorado	308
Figura 62. Estrategias utilizadas por el profesorado para incluir el riesgo y la seguridad a través de las normas en sus clases de AFIA	311
Figura 63. Pasos a seguir para afrontar los riesgos	315
Figura 64. Elementos para contemplar acerca de la responsabilidad legal ...	320
Figura 65. Respuestas del profesorado al dilema de la dimensión del riesgo	321

Figura 66. Posibles intervenciones para considerar en el dilema expuesto ..	321
Figura 67. Elementos para contemplar acerca de la responsabilidad legal...	334
Figura 68. Respuestas del profesorado al dilema de la dimensión de la concienciación ambiental	339
Figura 69. Posibles intervenciones para considerar en el dilema expuesto ..	340
Figura 70. Estrategias docentes de interés en una AFIA	341
Figura 71. Nube de palabras de las AFIA más habituales.....	345
Figura 72. Actividades más realizadas según el profesorado del cuestionario	346
Figura 73. Beneficios de las AFIA a nivel personal y a nivel social	354
Figura 74. Frecuencia de las AFIA por trimestres según el profesorado del cuestionario	362
Figura 75. Nube de palabras de los factores que influyen en la baja frecuencia de las AFIA.....	363
Figura 76. Otras estrategias docentes por considerar en una AFIA	372
Figura 77. Códigos QR del proyecto exportado y de los informes generados con ATLAS.ti	437

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Búsquedas en las diferentes bases de datos.....	61
Tabla 2. Búsquedas en las diferentes bases de datos.....	63
Tabla 3. Búsquedas en las diferentes bases de datos.....	64
Tabla 4. Búsquedas en las diferentes bases de datos.....	66
Tabla 5. Posturas existentes en la construcción del currículo.....	95
Tabla 6. Los discursos de participación de Tinning (1996)	96
Tabla 7. Diferencias principales entre la LOGSE, la LOCE y la LOE.....	110
Tabla 8. Comparación entre la clasificación de Parlebas (1988) y Larraz (2008)	116
Tabla 9. Los DAM según Larraz (2008) y según los reales decretos de la LOMCE	117
Tabla 10. Diferencias principales entre la LOMCE y la LOMLOE	122
Tabla 11. Denominación de los contenidos básicos y específicos.....	130
Tabla 12. Clasificación de definiciones que se acercan al concepto de AFMN	132
Tabla 13. Clasificación y evolución de conceptos en torno a las AFIA	135
Tabla 14. Comparación entre los modelos de las zonas de aprendizaje	138
Tabla 15. Perspectivas existentes en entornos con incertidumbre	146
Tabla 16. Clasificación de los tipos de riesgo	152
Tabla 17. Tolerancia del riesgo a partir de la combinación de sus factores...	153
Tabla 18. Tolerancia del riesgo teniendo en cuenta el nivel 0	154
Tabla 19. Factores universales de las AFIA.....	162
Tabla 20. Los principios del juego según Sobel (2008)	166
Tabla 21. Recopilación de los beneficios de las AFIA según autores.....	171

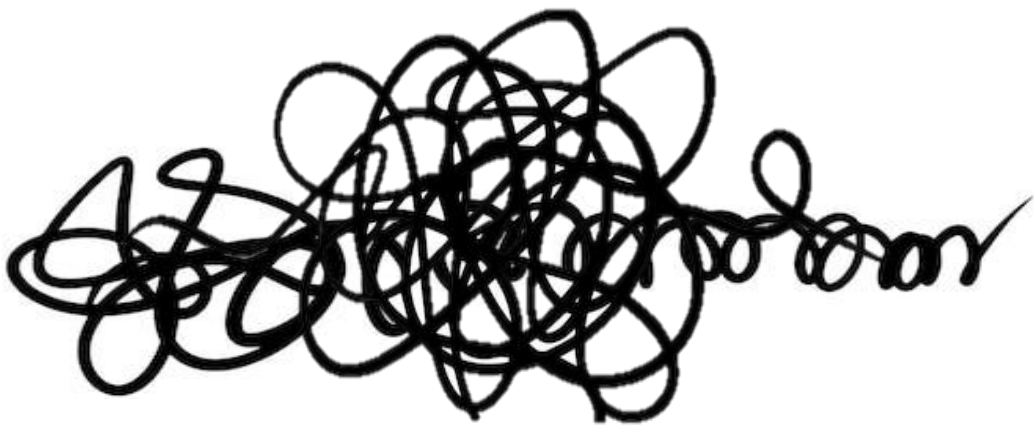
Tabla 22. Objetivos que evalúan la calidad de una actividad de educación en la naturaleza.....	173
Tabla 23. Clasificación de los modelos pedagógicos.....	193
Tabla 24. El tipo de preguntas que debemos realizar según diversas fuentes	195
Tabla 25. Empleo de los movimientos del pensamiento en una AFIA hipotética	196
Tabla 26. Maestros de Educación Física participantes en la primera fase	208
Tabla 27. Especialistas de EF en AFIA participantes en el estudio	209
Tabla 28. Técnicas de recogida de información empleadas en el estudio	223
Tabla 29. Diferentes categorías y subcategorías del estudio.....	224
Tabla 30. Cronología general de la tesis doctoral.....	238
Tabla 31. Preguntas reflexivas en una AFIA relacionada con la motricidad ..	295
Tabla 32. Preguntas reflexivas en una AFIA relacionada con la interacción social	302
Tabla 33. Preguntas reflexivas en una AFIA relacionada con el riesgo y la seguridad.....	322
Tabla 34. Preguntas en una AFIA relacionada con la concienciación ambiental	340
Tabla 35. Actividades transversales que realizan los especialistas en AFIA .	350

INTRODUCCIÓN

Cada persona es un proyecto, y un proyecto siempre tiene presente un horizonte que nunca se llega a alcanzar del todo, que nadie llega a hacer suyo, y es bueno que sea así, porque el día que tengas la sensación de haber llegado a puerto, descubrirás un nuevo puerto que reclamará tu actividad educadora o, lo que es más sorprendente, descubrirás que estás en un puerto al que no esperabas llegar...

(“Puerto” que en este caso llamamos “Tesis Doctoral”).

(Cela & Palou, 2005, p. 13)



En estas primeras líneas presentamos la introducción del documento la cual queda dividida en tres apartados. En primer lugar, se realiza una explicación del objeto de estudio y de las aclaraciones conceptuales pertinentes, así como una exposición de los objetivos de la investigación. Seguidamente, se pone de manifiesto una breve justificación del estudio. Para concluir, se muestra la estructura general de la tesis doctoral.

1. Objeto de estudio

Este estudio se centra en considerar el término Actividades Físicas con Incertidumbre Ambiental (AFIA, en adelante) como alternativa de Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN, en adelante) como marco conceptual que engloba a todas las actividades de Educación Física que actualmente asociamos con la naturaleza, cuyas características comunes se asocian más con la incertidumbre ambiental que las singulariza. A partir de esto, el objeto se enfoca en la concepción de las AFIA por parte del profesorado, su presencia durante la formación y docencia, y el papel de la incertidumbre en el aprendizaje del alumnado y el desempeño docente.

¿Por qué consideramos relevante este objeto de estudio?

Por un lado, el contexto actual ha experimentado cambios significativos en comparación con años anteriores. En la realidad sociocultural presente resulta insuficiente referirse únicamente a “actividades en la naturaleza o el medio natural”, dado que numerosos centros educativos carecen de acceso a entornos naturales. Sin embargo, disponen de entornos urbanos que comparten las mismas señas de identidad que los primeros. Por todo ello, el concepto AFMN y sus derivados no recogen realmente el amplio abanico de actividades educativas que se desarrollan en EF en relación con estos elementos definitorios.

El término AFIA se trata de una propuesta adaptada a la evolución de las AFMN del siglo XXI. En los siglos XIX y XX se dio una evolución moderna hacia la naturaleza. No obstante, durante el siglo XXI se produjo un retorno hacia la urbanización y deportivización. Por ello, resulta esencial que el profesorado comprenda que las AFIA también pueden desarrollarse en entornos urbanos y artificiales, incluso en espacios interiores, aunque tratando de no perder la esencia y aspirar siempre a la conexión con lo natural. Esta conexión puede

manifestarse en pequeños detalles, como pueden ser oír el canto de los pájaros de una ciudad, observar una cigüeña en un campanario, sentir el aroma que dé un árbol en plena calle o la simple experiencia de sentir los cambios meteorológicos al estar al aire libre.

En esta línea, con la investigación se ahonda en la incertidumbre como estímulo de aprendizaje, esto es, la incertidumbre ambiental que experimentan los estudiantes en este tipo de prácticas. Y, derivada de esta, se profundiza en la incertidumbre docente como dificultad para que el profesorado se decida a incluir estas actividades en sus programaciones. Así, el elemento clave del aprendizaje y de la organización de estas prácticas es la incertidumbre ambiental y sus consecuencias en los participantes.

Por otro lado, esa realidad sociocultural se ha visto reflejada en el currículo, haciendo referencia tanto a entornos naturales como entornos urbanos desde los documentos legislativos. Por lo tanto, en la actualidad, hablar de AFMN ya no es práctico ni apropiado desde el punto de vista curricular, dado que se abarcan muchas más actividades y experiencias, aunque es un concepto que puede coexistir junto con el de AFIA. A consecuencia de este objeto de estudio, los dos objetivos principales que se pretenden alcanzar con esta investigación, y los que derivan de ellos, son:

1. Revisar el concepto de Actividades Físicas en el Medio Natural frente al de Actividades Físicas con Incertidumbre Ambiental
 - 1.1. Descubrir, a través de la literatura científica, la manera en la que las AFIA han ido evolucionando, ahondando en el progreso que han tenido a través de las diferentes leyes educativas hasta llegar a la actualidad
 - 1.2. Examinar el papel del riesgo y la incertidumbre ambiental en el concepto, así como el papel que juega el entorno
2. Conocer y estudiar cómo el profesorado introduce las AFIA en su desempeño docente y cómo influye su formación y concepción del término en ello
 - 2.1. Examinar cómo es la formación del profesorado de Educación Física en AFIA, tanto inicial como permanente, analizando sus potencialidades y limitaciones.

2.2. Explorar la realidad escolar para conocer las experiencias de los docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria en relación con las AFIA, analizando si esta nueva concepción influye en su aplicación práctica

2.3. Contrastar la realidad escolar analizada con 12 docentes especialistas en AFIA, conociendo las estrategias, procedimientos y experiencias que los han llevado a valorar y trabajar las AFIA.

Todos ellos contribuyen de manera directa a intentar mejorar la acción docente propia y de los participantes, a través de las formaciones realizadas y los resultados obtenidos durante esta investigación.

Figura 1. Objetivos principales de la investigación de manera visual



Fuente: elaboración propia

2. Justificación

La presente tesis doctoral se enmarca en el Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid.

La normativa por la que nos hemos regido es la Resolución de 16 de julio de 2024, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se ordena la publicación de la modificación del Reglamento de estudios de Doctorado de la Universidad de Valladolid, la cual indica que una tesis en modalidad ordinaria,

siendo este nuestro caso, deberá contener índice, introducción, un cuerpo formado por capítulos bien diferenciados, conclusiones y bibliografía.

Con la realización de este documento se ha intentado conseguir la adquisición de las competencias básicas, las capacidades y destrezas personales, y las competencias específicas expuestas por el Programa de Doctorado, obteniendo esa justificación académica del trabajo original de investigación realizado.

En lo que respecta a la justificación personal, el capítulo I ofrece una visión profunda de los motivos que han llevado a la realización del presente trabajo y cómo las decisiones que se han ido tomando nos han ido abriendo y esclareciendo el camino, adaptando de forma continua las líneas de investigación. No obstante, en una visión global podemos adelantar que las palabras del guía y filósofo Turner resumen de manera acertada esta justificación personal:

Abrir tu propio camino en vez de seguir el sendero supone cruzar fronteras mentales: la frontera entre lo perdido y lo encontrado, el desconocimiento y el conocimiento, lo no humano y lo humano, lo salvaje y lo manso, lo difícil y lo fácil, lo peligroso y lo seguro, decidir o meramente seguir. Seguir un sendero, en vez de abrir tu propio camino campo a través, supone hacer las cosas demasiado fáciles". (Sampson, 2015, p. 29)

En esta línea, se encuentra el interés de indagar, estudiar, interpretar, comprender y analizar el objeto de estudio presentado, habiéndose convertido en un proceso completamente formativo con la intención de contribuir y generar conocimiento en esta área del saber. Proceso que, por otra parte, comenzó con el Trabajo Fin de Máster (TFM, en adelante), tal y como se comprenderá en el capítulo I.

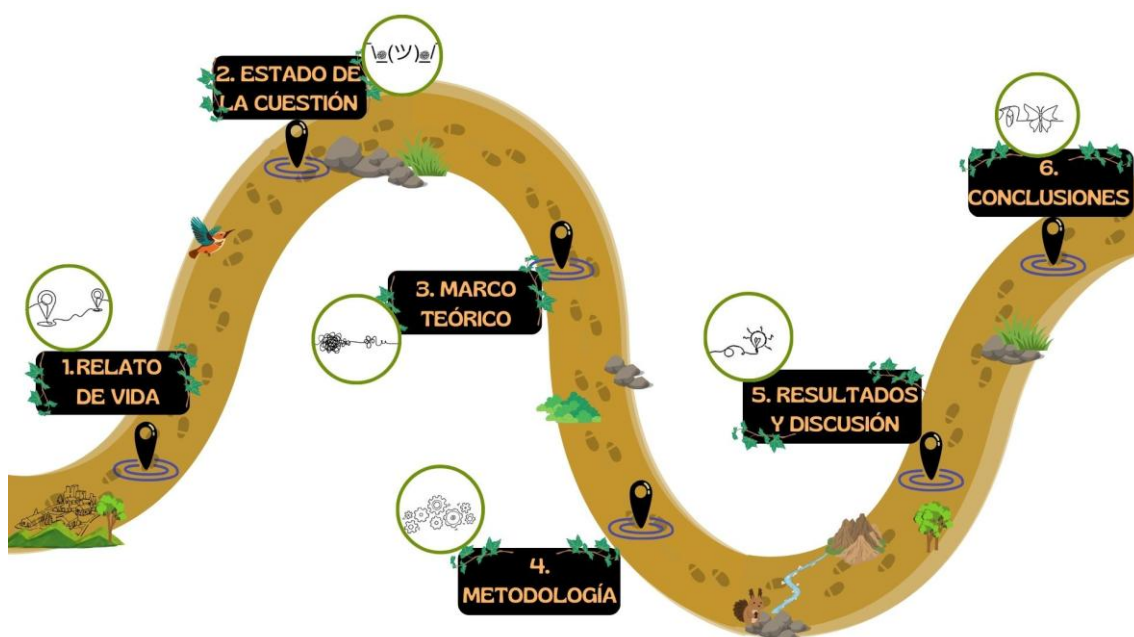
El hecho de poder compartir experiencias y conocimientos, y reflexionar sobre las AFIA, desde su versión más amplia, con profesorado en activo comprometido con la educación, nos ha hecho ser conscientes de la importancia que tiene construir y asentar una base sólida que ayude a justificar y aterrizar en la práctica educativa. Todo ello complementado con la propia práctica diaria de la investigadora en un colegio rural de la provincia segoviana que engrana perfectamente con los cauces del objeto a investigar.

Por otro lado, existe una motivación personal por obtener el grado de doctora, culminando una etapa académica de gran envergadura y relevancia. Su desarrollo se ha completado teniendo en cuenta los principios de rigor metodológico y desde la ética profesional, con plena consciencia de la responsabilidad y transferencia inherente al proceso.

3. Estructura de la tesis doctoral

Este trabajo se estructura en seis capítulos diferenciados, los cuales pueden seguirse visualmente en la siguiente figura, además de las líneas de introducción presentadas en estas páginas, y las referencias bibliográficas y los anexos que pueden distinguirse tras el apartado de conclusiones.

Figura 2. Estructura de la tesis doctoral



Fuente: elaboración propia

El capítulo I, “desandando el camino para saber dónde estamos”, inicia este documento y corresponde al relato de vida de la investigadora desde su infancia en su pueblo hasta su momento actual como maestra en la escuela rural. En este capítulo encontramos algunos de los momentos más reseñables y especiales de su vida relacionados con la naturaleza, y, sobre todo, la incertidumbre. Este apartado nos ayuda a encontrar y comprender muchas relaciones entre sus vivencias y experiencias personales y su desempeño docente presente, así

como a entender su adaptabilidad a los diferentes entornos y contextos que la vida le ha ido presentando, como el colibrí de la figura.

En segundo lugar, con el capítulo II, “estado de la cuestión”, se realiza una revisión bibliográfica a través de diferentes búsquedas en algunas bases de datos de gran relevancia en el ámbito de la investigación. Estas búsquedas a través de conceptos clave nos han ayudado a conocer cómo se halla la situación general respecto a nuestro objeto de estudio para poder adecuar y reorientar la investigación en función de lo encontrado.

Con el capítulo III nos adentramos en el marco teórico para asentar las bases teóricas que nos acompañan después. Queda dividido en cinco grandes apartados. Comenzamos repasando cómo ha estado presente la incertidumbre ambiental en la actividad física a lo largo de la historia, viendo las diferentes pedagogías al aire libre y las corrientes contemporáneas que surgen. Seguimos con la evolución de las AFIA en la EF desde el ámbito legislativo, para después ahondar en la evolución de los conceptos de las actividades en la naturaleza que han ido surgiendo en las diferentes épocas y momentos sociales. Después, se aterriza en la práctica educativa actual, profundizando en el aprendizaje fuera del aula y las dimensiones fundamentales que caracterizan a las actividades con incertidumbre, así como sus características principales, beneficios y preocupaciones. Finalmente, cerramos el capítulo haciendo referencia a la formación del profesorado y la importancia de las cuestiones metodológicas. Con este capítulo y el anterior conseguimos allanar el terreno, construyendo con las piedras del camino gran parte del aprendizaje.

El capítulo IV, que nos contribuye a esclarecer el panorama investigativo, viendo la luz al final del túnel, recoge el enfoque metodológico, destacando el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) utilizado, caracterizado por una primera etapa donde se obtienen datos de manera cuantitativa, seguida de una segunda donde se recogen los cualitativos. También incluye las fases de investigación y los participantes, seguido de las técnicas de recogida de la información, las de análisis de la información, los criterios de rigor científico y las cuestiones ético-metodológicas, y finalizando con la cronología adoptada durante el proceso.

Con el capítulo V nos sumergimos profundamente en los resultados y la discusión, redactada de manera conjunta para una mayor comprensión por parte del lector, comenzando a fluir, como ese río que muestra la figura, y conectar el aprendizaje previamente asimilado. Este apartado se ha realizado siguiendo el orden estipulado por las categorías que nos han ayudado a analizar la información. Así, primero se encuentran los resultados y la discusión de la categoría “conceptualización de las AFIA/AFMN”, seguidos de los de la categoría “formación del profesorado” y finalizando con los de la de “desempeño docente”. Cada categoría cuenta con diferentes subcategorías donde se profundiza en los diferentes hallazgos encontrados.

Finalmente, el capítulo VI responde, a través de las conclusiones, a los objetivos presentados en esta introducción. Simbolizamos el capítulo con la mariposa, que representa el viaje personal de crecimiento, evolución y transformación. Igualmente, compila hallazgos importantes, detalla las limitaciones del documento y plantea las futuras líneas de trabajo. Para cerrar el documento se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos que terminan de completar la tesis doctoral.

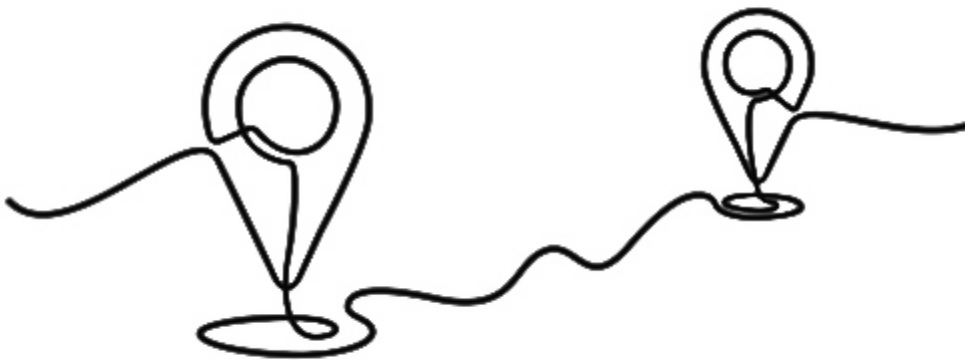
Deseamos que disfruten de este documento, y que les inspire y conmueva tanto como a su autora y tutor les ha emocionado el proceso de crearlo, tejiendo cada idea entre hilos de conocimiento con pasión y compromiso.

CAPÍTULO I. DESANDANDO EL CAMINO PARA SABER DÓNDE ESTAMOS

Desde el momento en que nacemos, estamos preparados para empezar a codificar en nuestra mente quiénes somos, qué lugar ocupamos y cómo debemos tratarnos a nosotros mismos y a los demás.

Desde el momento en que nacemos, nuestro cerebro va poniendo en marcha diversos mecanismos de supervivencia que condicionan la manera de percibir los problemas, de concebir el peligro, de procesar las posibles amenazas o de responder ante el miedo.

(Esclapez, 2023, p. 9)



En este primer capítulo se aborda la narración del relato de vida autobiográfico de la investigadora. Pero ¿por qué desandando el camino para saber dónde estamos?

El objeto de la investigación y mis circunstancias actuales han demandado la inclusión de las vivencias propias a través del relato de vida. Esto ha contribuido a entenderme a mí misma, permitiéndome comprender muchas de las acciones que realizo como maestra, resultando no ser “casualidades”; y llegar a considerar esenciales las dimensiones que, ahora, después de más de 15 años, trato de investigar. Asimismo, he podido interpretar diferentes situaciones vividas que me han convertido en la persona que soy a día de hoy y me han llevado a continuar y culminar esta tesis doctoral.

Por otra parte, esta revisión y narración de mi vida personal, la cual no ha sido tarea sencilla restablecer ni redactar, se ha convertido, echando la mirada atrás, en una acción reflexiva y con un alto valor pedagógico en sí misma. Hace unos años, en el II Congreso de Innovación en Educación Física, Isaac Pérez, uno de los referentes a nivel nacional en el ámbito de la gamificación, terminó su ponencia con la siguiente frase: “la acción sin reflexión no es más que mera diversión”.

Ahora más que nunca esta frase cobra sentido, no solo en mi día a día con mis estudiantes, algo que ya trataba de incorporar, sino también en esta revisión de mi historia experiencial, siendo un acto totalmente formativo. Como podrán reconocer, además de narrar las diferentes etapas que he ido viviendo en relación con la incertidumbre y la actividad física, se han ido realizando interpretaciones de lo escrito, dadas de manera natural, intentando responder algunos interrogantes que yo misma me he preguntado en algún momento.

Las fotografías utilizadas y adjuntadas en el relato han sido fundamentales para poder reconstruirlo, permitiéndome tomar conciencia, en primera persona, de cómo y cuánto ha influido en mi “yo maestra” las experiencias vividas en años anteriores. Y es que, como dice El Principito: “hay algo peor que no saber a dónde vas, y es olvidar de dónde vienes”.

Como podrán observar en las siguientes páginas, el relato de vida ha intentado conectar las experiencias personales con el contexto social, cultural y familiar en

el que se van produciendo. De esta manera, la narración se ha convertido en un producto social y colectivo donde en ocasiones, la investigadora es la protagonista de lo que se está relatando, pero en otras muchas situaciones, los personajes secundarios son los que asumen el foco de atención. En efecto, comprendemos nuestra vida a través de las historias que vamos contando sobre ella, así que, procedemos a abrir la caja de Pandora.

1. El calor de la gloria

Tenemos que empezar por el principio, y el principio siempre es la infancia. En esta etapa de la vida es donde suceden las cosas más interesantes [...]. En nuestro cerebro está codificada toda la información que fuimos adquiriendo respecto de absolutamente todo, por eso, siempre que necesitemos respuestas, tenemos que hacer un viaje al pasado con la intención de relacionarlo con nuestro presente y poder explicar así todos los sucesos que se están dando en la actualidad. (Esclapez, 2023, p. 24)

Mi infancia, ha estado, sin quererlo ni buscarlo, rodeada y bañada de naturaleza, animales, pinos, huertos, tractores, tierras y, por ende, incertidumbre constante. Tengo la suerte de proceder de un pequeño pueblo de la comarca de la Sierra de la Demanda, al sureste de la provincia de Burgos, Arauzo de Miel. Es aquí donde me he criado, he crecido y he vivido muchos de los momentos más felices de mi vida.

Si buscamos en Internet, nos dice que el municipio cuenta con una población de casi 300 habitantes, pero tengo que decir que eso no es del todo cierto, ya que en los fríos inviernos apenas viven 150 personas... “Qué aburrido” podrían pensar muchas personas, pero la realidad es que, cuando era pequeña nos faltaban horas en el día para volver a casa a cobijarnos bajo el calor de la gloria, y muchas veces, de la zapatilla de mi madre.

Desde muy pequeña he estado en contacto con todo tipo de animales, donde era habitual ir a por caracoles con mi padre, subir a la granja de mi tío a ver qué hacía mientras daba de comer a los cerdos o a ver cómo mi primo Gonza esquilaba las ovejas y montaba a los caballos en el picadero, y con el campo en general. Mi padre era conductor de autobuses, pero también agricultor, por lo que el tractor y la cosechadora siempre han estado presentes. Desde muy

pequeña me sentaba en sus piernas y llevaba el volante del tractor mientras él me intentaba explicar la diferencia entre el trigo y la cebada o el funcionamiento de la cosechadora, entre muchos otros secretos de esta maravillosa profesión que sigo intentando aprender a día de hoy.

Figura 3. Mi padre cogiendo leña con el Lamborghini



También era habitual ir a por leña, como se puede apreciar en la imagen. ¡Claro, la gloria no se calienta sola! Quizás ahora os estéis preguntado qué es eso de la gloria, ya que no le he explicado, dando por hecho que todo el mundo lo conoce sin darme cuenta de que no es muy habitual tener una en casa.

La gloria es un sistema de calefacción subterráneo de origen

romano que suele estar situado en el patio del hogar. En mi casa está justo debajo del comedor, así que es la primera zona que comienza a calentarse. El funcionamiento es sencillo, se echa leña y cuando comienza a arder, el calor se va distribuyendo por toda la planta baja, al ser una estructura formada por galerías que van calentando las diferentes partes. El calor que se desprende de la gloria te hace, valga la redundancia “estar en la gloria”, expresión que procede precisamente de ahí.

De estos primeros años no guardo muchos recuerdos con el medio natural, aunque por fotografías que he ido viendo y me hacen revivir los momentos como si me acordarse del preciso momento en el que los viví, eran habituales los paseos con mis padres, mis tíos y mi hermano hasta la presa, el lavadero, el monte de San Martín, donde recogíamos piñas para el invierno o la fuente de la Torca, donde el agua mana del suelo cuando llueve mucho e íbamos a tirar piedras a ver quién llegaba más lejos (creo que siempre me ganaba mi hermano).

Todos ellos y alguno más, han ido convirtiéndose en lugares favoritos a los que visitar de vez en cuando.

Echando la vista atrás, cada día estoy más convencida de la suerte que he tenido al criarme en una localidad así, repleta de incertidumbre y estímulos constantes.

Tras esta breve, pero creo que necesaria introducción, procedo a ir explicando los momentos más relevantes de mi vida en relación con la naturaleza, en su

sentido más amplio, destacando cuatro grandes etapas que han sido fundamentales para convertirme en lo que soy: mi infancia en el pueblo, ADAJA, la formación recibida en la universidad y las prácticas de Educación Infantil con Rosa.

Figura 4. Con mi hermano en la fuente de la Torca tirando piedras



2. La infancia rural

“¿Puede recordar y describir su lugar favorito en la naturaleza durante su infancia? ¿Dónde estaba, cómo lo encontró, cómo se sentía cuando estaba allí, qué ocurrió con ese lugar?” (Louv, 2005, p. 429)

La verdad es que, si tengo que responder a esta pregunta y optar por un lugar favorito de la naturaleza de la niñez, creo que no sería capaz de elegir solo uno. Y es que de esta etapa lo que más recuerdo son situaciones que he vivido al aire libre que, por alguna razón, me marcaron.

En mi época infante, que tampoco es hace mucho, estamos hablando solo de hace 20 años, jugar significaba estar en el parque o en el patio del colegio, irte con la bicicleta y recorrer todas las calles del pueblo, meterte entre el trigo que dejaban en el frontón y llegar a casa rascándote todo el cuerpo porque no aguantabas más el picor. Como olvidar las tardes de frontón jugando a la raqueta, perdernos por algún camino a conocer nuevos lugares “secretos” que nos quedábamos para nosotros como si de grandes descubrimientos se trataran, salir en las noches de verano a jugar a “plano” y llegar a casa cuando sonaran

las 12 campanadas para poder salir al día siguiente, y volver, eso siempre, con alguna herida o rozadura nueva en las piernas o brazos.

Hoy en día parece que eso ya no se lleva tanto. Resulta curioso que, desde hace ya unos años, los parques cada vez están más vacíos y los juegos han ido cambiando, tomando la delantera los videojuegos y las consolas. Prueba de ello, el día de Reyes de 2025, varias cadenas de televisión mostraban cómo, a pesar del buen tiempo que hacía, apenas había niños disfrutando de sus nuevos juguetes en las calles y los parques. De hecho, ya en el 2020 se publicó una noticia bajo el título: “llamativa imagen del Día de Reyes en 2020: ya no hay niños en los parques jugando con sus regalos” (La Sexta, 2020).

Desde luego, a mí me hace reflexionar porque Arauzo es el lugar donde se han desarrollado las mayores y mejores aventuras de mi niñez. Cada día era un nuevo episodio. Las tardes daban para mucho, eran eternas, jugábamos a multitud de juegos en diferentes sitios y nos recorríamos el pueblo varias veces cada tarde. Y, la verdad, no cambio esa infancia por nada del mundo.

Recuerdo un día frío de invierno que a mi hermano y a mí se nos fue la hora de llegada a casa. Llegábamos tarde y, además, calados. Había llovido y no sé por qué, pero aparecimos llenos de barro. Mi hermano, Alberto, es cuatro años mayor que yo y en aquellos tiempos a mi madre no le hacía mucha gracia que yo fuera con él y sus amigos porque prefería que yo llegara antes a casa (tendría yo unos siete años), pero a mí me gustaba ir con ellos y jugar a lo que ellos jugaban, que eran básicamente cosas de “chicos” que conllevaban llegar a casa para ir directamente a la ducha, llena de barro, con moratones y heridas y uñas negras y rotas. En ese entonces yo era feliz sin ser consciente de la preocupación que podían sentir mis padres en ese momento.

Cuando llegamos a casa, nos quitamos las zapatillas y efectivamente, la regañina fue para los dos. A mi hermano entiendo que le tocaría la bronca de “llegar tarde” porque a mí me tocó la “de llegar llena de barro”. Creo que la mía fue peor, porque mi hermano antes de llegar a casa atrasó el reloj una hora y dijo que no estábamos llegando tarde, mientras señalaba su reloj (eso lo hacía bastante hasta que le dejó de funcionar). No se me va a olvidar nunca el enfado de mi madre mientras me duchaba y me preguntaba una vez tras otra que dónde

me había metido mientras yo apenas le hacía caso, silbando (aprendido de los chicos) una canción que me habían enseñado esa misma tarde. No tengo pruebas, pero tampoco dudas que la tarde siguiente la pasamos como muestra esta foto en la casa de mi tío Gonzalo y mi tía Fani, justo en frente de mi casa, recogiendo leña para calentar la gloria.

Figura 5. Recogiendo leña con mi hermano



En el cole la tónica era bastante parecida. Mi colegio era un CRA (Colegio Rural Agrupado) y estaba formado por cuatro pueblos: Huerta de Rey, que era la cabecera, a cuatro kilómetros, Quintanarraya, Hontoria del Pinar y Arauzo. El cole estaba en frente de mi casa, solo había que cruzar la carretera, principal, del pueblo. En efecto, tan al pie de la letra me tomé lo de estar cerca que

un día en el recreo, una amiga del cole, Lidia, me pisó las gafas por yo dejarlas donde no debía mientras preparaba la “comidita” de ese día con hojas y castañas, y me enfadé tanto, que abrí la puerta del patio y me fui corriendo a casa a contárselo a mi madre mientras se me caían las lágrimas. Ya desde pequeña era un poco rebelde y una vez más, no vi el peligro como, en ese caso, sí lo vio mi maestra que corrió detrás de mí y ambas entramos a casa. Ella, asustada y yo, inundada por el llanto de mis gafas rotas. De esta etapa guardo muy buenos recuerdos.

El patio de la escuela era, por la parte de delante, de asfalto, y por la parte de atrás, de hierba y tierra, lleno de árboles para dar sombra desde los que caían castañas pilongas. Depende del curso escolar, ya que era habitual que cada año cambiase el claustro de profesores, las maestras nos dejaban ir a la zona de detrás, o no, en la hora del recreo en función del nivel de peligro que valoraban. Los años que no nos dejaban estar por la zona trasera, lo que sí podíamos era ir a por hojas, ramas, piedras, hierba, tierra y castañas para jugar a hacer cocinitas en la zona de asfalto, donde ya sí nos veían. En los primeros años de cole era mi juego preferido junto con el de escondernos por los árboles, jugar

con las castañas o al fútbol en la parte delantera, ya que tampoco teníamos (ni pedíamos) mucho material comprado. Intuyo que nos sobraba con lo que el patio nos daba.

Recuerdo los recreos jugando a las cocinitas, los paseos de algún señor o señora del pueblo que se paraba a contarnos algo, a mi madre, que pasaba con la bici con la barra de pan que acababa de comprar y nos daba un trozo, la sombra de los árboles o los tractores pasando de un lado para otro, algunas veces rociándonos de un agradable olor a purín con el que hemos crecido.

Había días que trabajábamos fuera, me acuerdo mucho de Luis, un maestro que tuvimos en el segundo trimestre de 4º de Primaria. Luis nos abrió las puertas del colegio al pueblo, era como que nos sumergía en “un mundo maravilloso”. Creo que por eso me acuerdo tanto de aquel año. Además de ser nuestro tutor, nos impartía Educación Física (EF, en adelante). El parque y frontón nuevo del pueblo están a cinco minutos andando del cole, y eran frecuentes los paseos allí a hacer EF o dar alguna clase si el tiempo nos lo permitía.

Al ser un CRA, era habitual celebrar “el día del CRA”, donde todos los pueblos que pertenecíamos al colegio, nos juntábamos, bien en una de las localidades para pasar un día de convivencia o bien yendo a algún lugar cercano que solía ser de naturaleza. A voz de pronto, recuerdo dos momentos cumbre relacionados con la incertidumbre: la ruta en bicicleta que hicimos por el camino de la sierra, que conecta Arauzo con Huerta, y las rutas micológicas que hacíamos cuando era temporada de setas.

La ruta en bicicleta es algo que mi cabeza tiene grabado. Podría narrarla desde el principio, pero ocuparía demasiadas líneas. Creo que la recuerdo tanto por lo que supuso en mí. En mi cabeza no cabía que eso pudiera hacerse en jornada escolar. Estuvimos varias semanas preparando todo, las bicicletas, viendo el camino, valorando quién podía ir y quién no aguantaría tantos kilómetros...Yo solo sabía que quería ir y que, por edad, no me correspondía. Al final fui. Fue una ruta de las que yo llamo “de verdad”, con aventura, de las que recuerdas con el paso de los años. Hubo caídas, raspones, pinchazos, bajadas de bicicleta en las cuestas arriba, paradas cada 100 metros para descansar y beber agua, pero

también mucho aprendizaje. De hecho, con lo que ahora sé, diría que mucho aprendizaje significativo y auténtico.

De las rutas micológicas sobre todo me acuerdo del miedo que tenía de poder tocar una seta que fuera venenosa y morirme al tocarla. Me acuerdo de que íbamos por el monte de San Martín, que está a un paseo de una media hora andando del cole y pasábamos toda la mañana recolectando con nuestras cestas de mimbre diferentes tipos de setas que luego exponíamos en el colegio para que fueran a verlas las familias. Me alegra saber que a día de hoy siguen conservando estos paseos y, en época micológica, los profes van a recolectar setas con los niños en el cole de Huerta, el único que sigue abierto hoy en día de los cuatro que inicialmente conformaban el CRA.

No usábamos los móviles para quedar, salíamos del cole, merendábamos y en una media hora escasa, acudíamos a la puerta del cole de nuevo. Excepto los lunes. Los lunes íbamos a teatro y jotás, prácticamente todos los niños del pueblo. En fin, disfrutábamos de la independencia que el pueblo nos daba, nos encontrábamos seguros en un entorno con mucha incertidumbre y nos sentíamos libres con nuestras bicicletas, ¡ay las bicicletas, cuánto juego nos han dado, a cuántos sitios nos han llevado y cuántas caídas nos han regalado! Eran nuestro medio de transporte, deseábamos aprender a montar en bicicleta y que llegase el momento de tener una grande para movernos de forma autónoma.

Nunca se me olvidará la caída en bicicleta volviendo a casa, con mi tío Emilio y mi hermano, una tarde de verano. Habíamos estado jugando con la raqueta y creo que volvíamos a merendar. Era por la tarde. Del frontón a mi casa no habrá más de 200 metros. Le dije a mi hermano que le echaba una carrera y empecé a coger velocidad con mi bici amarilla. Iba ganándole, pero en la carretera estaban de obras porque iban a hacer un badén y había un hueco grande que había que esquivar, y, de hecho, ya había esquivado a la ida. A la vuelta, se ve que la emoción pudo conmigo y la caída, en esa parte de carretera, supuso un raspón en toda la parte izquierda de la cara que me duró semanas. Recuerdo empezar a llorar mientras mi tío me intentaba consolar, coger las gafas del suelo (¡pobres gafas, lo que han sufrido conmigo!) e ir rápidamente a casa a ver lo que me había hecho... Allí estaba mi madre, fuera de casa, esperando, como si supiera lo que iba a pasar. Al final, llegué la primera.

Cuando fui haciéndome mayor y empecé el instituto, las cosas cambiaron un poco. Teníamos que ir a Aranda de Duero, localidad que está a 30 kilómetros de Arauzo, y el contacto directo que teníamos en el pueblo con la vida y la experiencia solo se mantenía en la asignatura de EF. En el primer trimestre, corriendo a ritmo por las zonas cercanas al edificio, y en el tercer trimestre, haciendo orientación. Así durante cinco años. Cambiamos mojarnos con el agua del arroyo por estudiar el caudal de los ríos según la fotografía que venía en la página 32 del libro de ciencias o conocer las diferentes tipologías de setas u hojas del colegio tocándolas bajo la sombra del árbol por estudiar los diferentes tipos de árboles que hay en el mundo según el clima. Atrás quedó el aprendizaje experiencial y manipulativo que tanto me había dado sin saberlo. En estos momentos en los que comencé a conocer otras realidades que carecían de ese contacto directo con su entorno es cuando realmente empecé a valorar lo que había vivido, empezando a ser consciente de la cantidad de conocimiento y del inmenso manantial de experiencias que había tenido la suerte de vivenciar desde pequeña.

Por suerte, en el pueblo seguía todo igual y como decía, las bicicletas continuaron siendo un escape hacia la libertad para conocer los pueblos colindantes en primera persona y perdernos por los caminos. Conectando esto con el presente, me llama la atención como en el verano del 2024 la imagen ha cambiado drásticamente, siendo habitual ver a los niños de 12 y 13 años moverse con sus patinetes eléctricos por las calles de Arauzo, mientras que muchas personas de mi generación seguimos usando las bicicletas, y lo más importante, seguimos priorizándolas.

Recuerdo las vueltas a la presa de Arauzo de Salce, a Pinarejos para pasar allí la tarde, al monte de San Cristóbal, a la piscina natural de Casasola, a la ventanilla o a Doña Santos... Incluso, había veces que Juan Carlos, el profe de religión y sacerdote del pueblo, que le gustaba mucho el deporte, nos organizaba rutas un poco “más complicadas” llevándonos a diferentes pueblos por caminos que no conocíamos. En la figura número 6, fotografía del 2010, estábamos preparándonos para ir por el camino de Espinosa hasta la fuente Bañuelos algunos de los niños que íbamos al cole.

Figura 6. Minutos antes de una marcha en bicicleta por el camino de Espinosa



Aprendí mucho de Juan Carlos. Fue capaz de transmitirnos un gran amor por el pueblo, por el deporte y por el disfrute del entorno que teníamos. Me enseñó a valorar todo lo que nos rodeaba de la manera más sencilla y humilde que puede darse.

También recuerdo los paseos de verano en bicicleta con mi tía Lidia, mi tío Emilio y mi madre a coger manzanilla cerca de las tenadas y a

Doña Santos. Luego, mi padre, que no le gustaba tanto ir en bici, se acercaba con el coche a vernos, a ver qué habíamos recolectado.

Arauzo también es un pueblo de tradiciones y romerías. Traigo a la memoria cuando íbamos andando a San Cristóbal y Pinarejos, cada tercer finde de mayo del año, alternando un sitio el sábado y otro el domingo para celebrar las diferentes romerías. El domingo, en Pinarejos, era tradición quedarse a comer, o bien en las mesas de piedra que hay, o bien llevarlas de casa, para pasar el día en familia. También recuerdo la celebración del día 1 de mayo, donde se ponía un pino en la plaza Mayor que nos acompañaba todo el mes. Se trata de tradiciones que, hoy en día, seguimos celebrando y esperando con ganas, al ser símbolo de convivencia, diversión y familia.

De la época de instituto solo recuerdo, en relación con experiencias referidas a la incertidumbre, la excursión de una semana a Jaca, en 4º de la ESO, con 15 años. Ahí aprendí a esquiar. Por las mañanas íbamos con un instructor que nos enseñaba la técnica y las nociones básicas para poder esquiar y, por las tardes, teníamos tiempo libre que cada uno gestionaba como quería. A mí me gustó tanto que, junto con Lidia, Simón, el profesor de EF, y otros tantos que se unían, nos íbamos recorriendo las diferentes pistas de la estación, practicando lo aprendido y cada vez, cogiendo más confianza, ¡vaya caídas nos metíamos! Recuerdo que a mi gran y buena amiga Sonia (a mi izquierda en la foto), no se

le daba muy bien lo del esquí y solo deseaba que llegase la hora de la comida para dejar de esquiar... Todavía, hoy en día, recordamos, entre risas, las broncas que le echaba el monitor cuando no avanzaba o volvía a desestabilizarse y caer a la nieve.



En fin, anécdotas y más anécdotas... Todos estos años me sirvieron para desarrollar un contacto pleno con el medio natural y rural y apreciar, más si cabe, todo lo que había podido disfrutar diariamente durante mi infancia y adolescencia de esa libertad, que pronto iba a dar un giro de 180°.

3. La nueva vida universitaria, alargándose más de lo esperado

“De asombro en asombro la existencia se abre” (Lao-Tsé).

En septiembre de 2015 comienzo mis estudios de magisterio en la Facultad de Educación de Segovia. Creo que, muy en el fondo, siempre había querido estudiar magisterio, aunque a lo largo de mi infancia y adolescencia hubo personas que me intentaban convencer de lo bonitas que eran otras profesiones, como mi prima Tere, animándome a ser peluquera, como ella, o la orientadora del instituto, intentando convencerme de que debía hacer la carrera de medicina por mis notas, sin ella saber el pánico que me daban la sangre y los moratones. ¡Qué risas cuando les conté a mis amigas la propuesta de la orientadora!

Aventuras aparte, aquí es cuando vivo el primer gran cambio de mi vida, estando lejos de la familia, y yendo al pueblo cada finde, al principio, o cada dos o tres, cuando ya me fui acostumbrando a la nueva vida urbana. El primer año, que viví en una residencia, iba de forma más continuada al pueblo, y recuerdo vivir, los momentos que antes eran “normales y habituales” con mucha más intensidad cuando iba, quizás por la añoranza que me producía no poder vivirlos diariamente. Recuerdo conversaciones con mi madre diciéndome: “hoy ha nevado y los chicos se han tirado por la cuesta con los sacos” o “después de

comer, iremos a por setas”, y yo deseando que llegara el finde y aguantase la nieve para ir a dar una vuelta con mi perra por el monte o no helara para que
Figura 8. Dando un paseo por el monte con mi perra Kora



Figura 8. Dando un paseo por el monte con mi perra Kora
pudiese coger níscalos, como en la imagen que salgo con Sonia, una mañana de un sábado de otoño cualquiera.

Según fueron pasando los años, ya no era tan habitual que fuera todos los findes al pueblo. Tenía mi “nueva vida”, había hecho nuevas amistades en la ciudad, y solían salir planes de forma frecuente. Comencé a ser algo más independiente y despegada, y

aunque siempre lo había sido, quizás, en esta etapa se acrecentó un poco más.

El segundo año de carrera me fui a vivir a un piso con compañeras de la universidad, y el tercero tuve la suerte de irme seis meses de Erasmus al sur de Italia con las dos compañeras con las que vivía en ese momento, Esther y Blanca.

Viajamos muchísimo, conocimos infinidad de lugares y nuevos países. Anduvimos por toda Italia, desde el sur, visitando Foggia,

Figura 9. Un día de otoño cogiendo níscalos con mi amiga Sonia



donde estaba nuestra residencia, Bari, Nápoles, Capri, Alberobello, hasta el norte, recorriendo cada rincón de Roma, Venecia, Verona o Bolonia. Viajamos también a Praga, Viena y Budapest. Fue una época de vivir nuevas experiencias, amistades y dejar un poco de lado el contacto directo y habitual con la naturaleza y su incertidumbre, ya que, aunque siempre visitábamos zonas buscando esos espacios naturales, lo hacíamos de manera un poco diferente. Más por la simple visita turística que por la belleza y disfrute de lo que, para mí, a día de hoy, es el medio natural.

En cuarto de carrera es cuando me recuerdo “asentando” un poco la cabeza. Estos dos años que me quedaban para terminar mis estudios son en los que puedo decir que conozco la esencia de Segovia y comienzo a apreciar su belleza, pensando que en dos años acabaría mi vida segoviana.

Ilusa de mí, que aún estaría otros dos más (por lo menos).

Ese “asentamiento” del que hablo quizás puede venir de la mano de dos momentos determinantes que se producen y cambian totalmente mi manera de contemplar la educación. El primero, en el 2019, es con la asignatura de “Educación Física en el Medio Natural”, impartida por Darío, y el segundo, en el 2020 con el prácticum de Infantil que tengo la suerte de realizar con la maestra Rosa Gibert. Como son dos periodos tan determinantes, les dedico un apartado específico unas páginas más adelante.

De Segovia, me quedo y recuerdo los paseos al mirador del Alcázar y del Choro Grande de la Granja

los dos valles, sitio que aún no conocía (¡para matarme!), las rutas a la cascada del Chorro Grande de la Granja o al Chorro de Navafría con Esther, la ruta de la silla del Rey que hice con Laura, Miriam y Guille, los paseos por la Fuencisla, y ni que decir tienen las vistas de la montaña de la Mujer Muerta, que se ve desde



tantos lugares. Segovia me ha dado mucho, aunque recordando todos estos momentos, tengo la sensación de que no la he explotado del todo por diferentes circunstancias que se han ido dando y los viajes habituales que hacía al pueblo los fines de semana, que, por otra parte, yo misma elegía. Si me tengo que quedar con algo, aquí sí lo tengo claro, me quedo con la gente que me ha dado y ha vivido conmigo estos momentos que he ido comentando y muchos otros que no cabrían en estas líneas.

El vivir lejos de casa me hizo valorar aún más los momentos cuando iba al pueblo y expandir, ya con coche propio, las zonas de visita habituales, aumentando las

hasta ahora frecuentadas. Recuerdo como el viernes por la noche, tomando el café en el Loren, nuestro bar de confianza de Arauzo, decidíamos qué ir a visitar ese sábado.

Los fines de semana, bueno, en realidad, el sábado, porque el domingo era día de regreso a Segovia, nos daba para mucho: visitas al desfiladero de la Yecla, paseos al monte de la Revilleja, cerca de Pinarejos, al mirador de la Galiana, a la fuente de Soria, a las lagunas de Neila, a la Laguna Negra, subiendo el pico Urbión cuando las condiciones meteorológicas lo permitían, a las Hoces del Río Duratón, al Cañón de Río Lobos, a hacer espeleo barranquismo o al Salto del Nervión, entre muchos otros lugares. Hubo un tiempo que nuestros fines se basaban en eso. Cada uno de estos días estaba repleto de aventuras que aún

Figura 11. En la Laguna Negra de Soria perduran en mí, y estoy segura lo harán durante muchos años. Esta figura es una foto con Lidia y Sonia. Acabábamos de subir la primera cuesta de la Laguna Negra, que se ve al fondo, y emprendíamos un camino de varias horas hasta el pico Urbión.



En Semana Santa y Navidad era donde más aprovechábamos el tiempo y más sitios visitábamos. No había tanta prisa ni estaba todo tan apretado como en el fin de semana. Las fotografías y recuerdos que tengo me hacen ver que hemos visitado mucho y, sobre todo, que lo hemos hecho bien, conociendo cada rincón, yendo en varias ocasiones, y disfrutando, cada vez más, de una forma más consciente y madura los diferentes lugares que he ido conociendo.

Mi relación con el medio natural no comprendía, ni lo sigue haciendo, grandes aventuras excitantes semanales como podrían ser la escalada, el montañismo o el piragüismo. Nunca estuve obsesionada por ese tipo de deportes, aunque los practicaba en alguna ocasión, cuando planeábamos algún finde ir a sitios especiales o hacer algo diferente. Mi relación con el medio natural era mucho más sencilla y rural, de simple contacto, experiencia y disfrute como podía ser

tirarnos una hora sentados mirando el atardecer, tras haber subido a un lugar alto de desconexión.

Cuando las chicas del pueblo, mayores que nosotras, iban a Arauzo en Semana Santa, siempre nos decían: “vosotras que sabéis y vais a muchos sitios, decidnos lugares para ir esta semana”. Sin embargo, para mí, lo más importante creo que es que, a pesar de haber ido expandiendo los lugares, nunca dejaba de apreciar lo que desde pequeña había conocido y tantas veces había visitado.

Entre estas dos fotos hay más de diez años de diferencia. Posiblemente os suene ese lugar, hay una foto parecida al inicio del relato, donde salgo con mi hermano tirando piedras a la fuente. Mismo entorno, aunque en la segunda, con mi amiga Sonia, nos atrevimos a subir esa pequeña montañita que cuando tenía seis años no parecía convencerme tanto. O quizás no les convencía a mis padres.

Figura 12. En la fuente de la Torca con seis y diecinueve años



Termino la carrera y en el año 2020, ya pasando la ola fuerte de la pandemia, vuelvo a Segovia sin tener muy claro el rumbo que tomar y me apunto, con mis amigas de universidad, Miriam, Esther y Laura, al máster que ofertaban en Segovia. El futuro imponía, sobre todo por su incertidumbre, ¿qué pasaría después de acabar la carrera? En primero de carrera no era una preocupación, ahora sí, “¿qué hago con mi vida?”, me preguntaba.

El máster era sobre investigación e innovación educativa. La investigación es algo que a mí siempre me había llamado la atención, de hecho, mis dos Trabajos Fin de Grado eran investigaciones. Fue Ruth, profesora a la que guardo un aprecio enorme, la que me introdujo en este mundo.

En fin, tenía claro que, además de “por el punto” que nos daba tener un máster en la oposición, que más tarde comenzaría a preparar, yo quería aprender más sobre investigación. Lo que no tenía tan claro es que, a partir de ahí, comenzaría mi idea sobre realizar una tesis doctoral, que, en aquel entonces, dudo mucho que supiera lo que era y para qué servía.

El segundo Trabajo Fin de Grado (TFG, en adelante) me lo tutorizó Darío mientras hacía las prácticas con Rosa, de las que más adelante hablaremos, por lo que decidí continuar el TFM con la misma temática, a grandes rasgos, que el TFG, pero orientaciones totalmente diferentes. Con el TFM es cuando comencé a oír por primera vez el concepto de actividades físicas con incertidumbre ambiental o de *performance* inteligente, entre muchos otros que me resultaban desconocidos y lejanos.

Lo recuerdo como un trabajo duro y que, en una ocasión, con tantos conceptos, lecturas y libros en inglés e ideas que no terminaba de comprender, me saturó y sobrepasó. Después de una entrevista que hice a Roberto Sánchez, y desahogarme con Esther y Miriam, mis compañeras de piso y amigas, cogí el ordenador y escribí un correo a Darío planteándome seriamente continuar con el TFM en la línea que lo estábamos haciendo. No entendía nada y solo me preguntaba por qué había decidido complicarme tanto.

Al cabo de los días, quedé con Darío, y como siempre, con calma, paciencia y más relajada, lo vi de otra manera. Lo que creo que pasó es que mi cabeza tenía ya todo el TFM “estructurado”. Soy una persona bastante cuadrículada en mi día a día y con el trabajo o las ideas que tengo, además de autoexigente, y esa entrevista con Roberto hizo que varias piezas del puzle que yo tenía en mi cabeza se movieran, no sabiendo cómo recolocarlas. Me di cuenta y aprendí, con mucho tiempo y reflexión, que la investigación, sobre todo cualitativa, no es tan cuadrículada como yo me empeñaba (y sigo empeñándome) en hacerla, y que va cambiando en función de lo que nos va demandando el estudio. Aún sigo aprendiendo a relativizar estos “contratiempos” e idas y venidas. En definitiva, a investigar en la incertidumbre.

Esa fue la única “crisis” seria que he tenido en el proceso de la tesis. La incluyo en el proceso de tesis porque para mí el TFM comprende el inicio, aunque lejano,

de la tesis, sin yo saberlo, claro. Con ese trabajo aprendí una barbaridad, que si método Delphi, donde concerté una tutoría con Luis Torrego para intentar entenderlo, que si prueba chi-cuadrado, donde Andrés Palacios me ayudaba a hacerla, que si este término o el otro... Fue una explosión de conocimiento que muchas veces no sabía cómo orientar.

Los expertos que participaron me enseñaron muchísimo. Reflexioné con Marisa Santos, Ruth Pinedo, Cristina Hernández, Cristina Gil, Pablo Caballero, Antonio Baena, Antonio Granero, Jesús Sáez, Roberto Monjas y David Gutiérrez cosas que jamás me había planteado. Me hicieron conocer, observar y admirar la parte más teórica y “académica” de este tipo de actividades caracterizadas por una incertidumbre total, y me hicieron conectar temas que me gustaban, aún con muchos miedos e inquietudes.

Poco a poco, las piezas del puzle comenzaron a cuadrar, con la sutil diferencia de que lo que empezó siendo un puzle de cien piezas, acabó siendo uno de quinientas.

Ese año, especial por lo que se estaba viviendo socialmente con el coronavirus y el TFM, que consumió bastante tiempo de mi vida, sobre todo a partir de febrero, pocas cosas reseñables tiene en cuanto a incertidumbre experiencial, a excepción de los maravillosos días que me fui a esquiar a Astún y Candanchú con un gran amigo, Jaime, que luego os contaré donde lo conocí, las rutas en bicicleta que vuelvo a retomar y el contacto más directo y habitual con el pueblo, donde las restricciones eran más suaves y la vida mucho más fácil y calmada.

La pandemia trajo muchas cosas malas, pero una de las buenas fue, como luego haré mención, el contacto diario, de nuevo, después de cinco años, con el pueblo. Así, en Arauzo, nos aficionamos a salir con la bicicleta y a hacer rutas por la zona. ¡Qué curioso, cómo hacía años atrás! Las rutas eran similares, solo había pasado un poco el tiempo.

Así que, como adelantaba al inicio de esta etapa el padre de la filosofía eterna, Lao Tsé, de asombro en asombro, fui abriendo nuevos caminos en mi existencia, sin ser yo muy consciente de ello.

4. Las enseñanzas de ADAJA

“Aprendiendo y disfrutando en la Naturaleza desde 1992” (ADAJA).

Casi de forma paralela a este periodo de la universidad, el mes de julio era sinónimo de ADAJA, el campamento que me ha dado la vida durante el verano y con el que tantos años he disfrutado.

Mi primer verano con ellos fue en 2017, cuando realicé las prácticas. Tenía ya la parte teórica hecha y comencé a mandar correos con mi currículum, solicitando realizar las prácticas. Estaba imposible, no recibía respuesta por ningún campamento y a los que telefoneaba me decían que ya tenían todo completo. Por cada llamada que hacía, un no que recibía, así que, cualquier opción que saliera la tenía que coger, aunque no fuera muy apetecible.

En efecto, me respondieron de un campamento urbano de Valladolid. Eran 15 días, de 10:00 a 14:00, sin pernocta y buscándome la vida por las tardes y para dormir, ya que ellos no se encargaban de eso. No había mucho más, así que, sin saber dónde iba a dormir y cómo me iba a organizar, ya que estaba a 140 kilómetros de Arauzo, acepté, porque si no, la parte teórica me caducaba y, además, era el último día para solicitar las prácticas. Al ras, como siempre, pero estaba dentro.

Tres o cuatro días después, revisando el correo me encuentro un “correo no deseado” del campamento ADAJA. Me había respondido hacía una semana señalando que estaban interesados en que fuera, que les llamara cuando lo viera... Vaya, ¡buen desastre! Inmediatamente de ver el correo, llamé y hablé con Javier Ceballos, el coordinador. Casualidad que de todos los campamentos que estuve vicheando cuando mandaba correos, era al que más me apetecía ir por las fotos y las líneas pedagógicas que seguían y había podido leer gracias a su página web. Además, recuerdo que tuve que completar un largo cuestionario con muchas preguntas sobre cómo actuaría o solventaría diferentes problemas con acampados.

Estuve hablando un buen rato con Javier, le expliqué todo el embrollo que había liado y que, aunque quería, ya no podía hacer las prácticas con ellos porque estaba fuera de plazo y había concretado con los de Valladolid casi por

obligación. Cuando acabé de contárselo, me dijo: “dame el número de contacto de la persona que te lleva la parte teórica y en un rato te llamo”. A la media hora, me llamó y me confirmó que hacía las prácticas con ellos. Llamé a los de Valladolid y el 1 de julio de 2017 emprendía camino Espinosa de los Monteros, al norte de Burgos, dirección ADAJA.

Antes de ir, volví a leerme el cuestionario que había rellenado y ojeé alguna vez más la página web donde había infinidad de fotos, para hacerme una idea de lo que me iba a encontrar. El campamento estaba en medio de un enorme y hermoso robledal y eso sí, había muchas imágenes con aves. Ponía que hacían cetrería, volaban pájaros y cosas así...A mí me daban pánico los pájaros, pero pánico de estar tomando algo en una terraza, acercarse un gorrión y tener que levantarme. No obstante, tampoco di mucha importancia a eso, de hecho, en la pregunta del cuestionario que decía: “llegado el caso, ¿tendrías problema en manejar aves de presa?” Mi respuesta fue: “No lo he hecho nunca, podría tener problemas, pero no habría inconveniente en intentarlo”.

“Firmado: me asusto de un gorrión cuando estoy tomando algo”, me faltó poner.

Llegué el día 1 de julio y, efectivamente, lo primero que me encontré fue una carpa llena de aves:

azores, águilas de Harris, búhos... “Vaya movida, ¿dónde me he metido?”, pensé. Aunque intentaba disimularlo con todas mis fuerzas, todos los monitores se dieron cuenta rápido de mi terror hacia las aves. Sin embargo, el día 6 de julio ya estaba así con el búho Titón, así que, parece que lo hicieron bastante bien.

ADAJA ha sido para mí una segunda familia. Era una de mis quincenas favoritas del año. Ese primer año, 2017, fue increíble. Aprendí una barbaridad, de todo, de aves, de botánica, de orientación, de dinámicas, de animación, de trabajar con niños...El equipo humano de ADAJA no podía ser mejor.



Recuerdo las largas y profundas conversaciones con Javier, reflexionando y enseñándome tantas y tantas cosas sobre el campamento y la vida. Siempre intentaba ponerme cerca de él para escucharle y aprender de lo que decía. El humor, la personalidad y las ganas de vivir de Lolo, experto en animación. Lo mismo te levantaba una velada de campamento de 70 niños o te cantaba una canción con su maravillosa guitarra que siempre llevaba consigo. También aprendí mucho de fotografía con él. La sabiduría y madurez de Andrés, con el

Figura 14. En la campa de vuelo que tantas conversaciones comprobando que todo está en orden



mantuve. El saber estar de Adolfo, experto en aves de presa, y la paciencia que tenía conmigo cuando me tocaba volar los Harris. La calma de Óscar, una gran persona que siempre estaba dispuesta a ayudar en todo lo que hiciera falta. Y las risas, los buenos ratos y la complicidad que tuve con Jaime, compañero de batallas en

ADAJA. Juntos nos encargábamos de preparar veladas, talleres o cualquier otra cosa que se nos pusiera por delante, éramos como el “Dúo Dinámico”.

ADAJA era todo incertidumbre. Estábamos en medio de un robledal que no estaba vallado, dormíamos en tiendas de campaña, las comidas las hacíamos en un comedor que estaba a 100 metros de nuestras tiendas, para volar las aves teníamos que ir a la campa por un camino que estaba a 500 metros y no había límites espaciales impuestos por ningún lado. Estábamos, literalmente, en medio del monte.

Recuerdo una noche, después de una velada, que uno de los niños se acercó a la caseta de monitores, donde hacíamos las reuniones, y nos dijo: “Manuel ha desaparecido. Después de la velada, le estábamos esperando, pensando que estaba en el baño, pero ya ha pasado un rato y no aparece”. Habían pasado cinco minutos.

Aun así, imaginaos nuestras caras. Todos cogimos linternas y coordinados, con mucha calma y tranquilidad, por Javier, nos distribuimos y comenzamos a

buscar. Lo que más miedo nos daba era que pudiera haber llegado a la carretera, que estaba a unos tres kilómetros, aunque, por el tiempo que había pasado nos parecía algo imposible.

Cada monitor tenía asignada una zona de búsqueda. Reconozco que, mientras buscaba por la zona que me había tocado, estaba muy preocupada pensando en lo que podría pasar. Mi cabeza se adelantaba a los acontecimientos, como de costumbre. Al poco tiempo, el monitor que revisaba tiendas encontró a Manuel en la tienda de al lado a la suya, dormido como un tronco. Era de los últimos días, Manuel estaba agotado y como era de los pequeños, les dejábamos irse a dormir antes de que acabara la velada. El pobre estaba tan derrotado que no sabía ni cuál era su tienda, se metió sin avisar a dormir. Todo quedó en un susto que apenas duró 20 minutos, aunque se hicieron eternos.

Al año siguiente, Javier me llamó y volvió a contar conmigo para el próximo campamento. Ya era una más. Yo estaba encantada, volvíamos monitores veteranos y otras nuevas incorporaciones. El equipo humano, vuelvo a repetir, era lo mejor de ADAJA. Ese año y el siguiente, en el 2019, la ubicación seguía siendo Espinosa. Las anécdotas, aventuras e incertidumbre, como os podéis imaginar, eran diarias. En el 2019 mi amiga Miriam vino a hacer las prácticas y también conocí a Dani, ¡vaya gran persona y amigo apareció en mi vida!

Dani es de esas personas que es difícil olvidar. Siempre estaba ahí para sacarte una sonrisa con su humor, para **Figura 15.** Dani intentando enseñarme a volar darte un abrazo o contarte un chiste, el señuelo

y, ojo, más valía verle así, porque como buen brigada que es, cuando se ponía serio, era mejor no estar muy cerca.

Aquí estaba intentando explicarme cómo se utiliza el señuelo en medio de la campa de vuelo, ¡qué paciencia tuvo!



En 2020, debido a la pandemia, nos vimos obligados a cambiar de ubicación, ya que no todos los sitios se arriesgaban a hacer campamentos. ¡Qué paradoja! En

una época en la que se apostaba y defendían los paseos por la naturaleza, respirar el aire limpio del monte y estar en contacto con el medio natural, era arriesgado hacer un campamento con niños en plena naturaleza y con infinitud de espacio para correr, saltar, jugar y disfrutar de todo lo que nos había quitado la pandemia meses atrás. Bohoyo, en plena sierra de Gredos, fue la nueva ubicación, nada que ver con la humedad de Espinosa. Este era un sitio más seco, pero claro, en plena sierra, con unas vistas espectaculares, unos atardeceres de ensueño, un cielo estrellado y despejado como pocos he visto en mi vida, a pocos kilómetros de pozas para bañarnos y con una comida que nos preparaban, Quillo y Cruz, lugareños de la zona, que no podía estar más buena.

Aquí, ya sí, el recinto era cerrado. Cada lugar tenía sus peculiaridades y aspectos reseñables. Acampados que repetían preferían Espinosa, otros Bohoyo. Lo importante es que se nos permitía seguir haciendo el campamento. Ese año, Jaime, Belén, Paloma y yo nos aventuramos con el grupo de mayores, de 12 y 13 años, a subirnos por el circo de Gredos al Belesar. Nos esperaban 15 kilómetros, seis largas horas de subida y 1250 metros de ascensión.

Días antes nos estudiamos la ruta con ayuda de Dani, escuchamos todas las indicaciones e instrucciones que debíamos seguir por si pasaba cualquier cosa y preparamos todo. Fue una experiencia increíble, vimos peleas de cabras montesas a escasos metros, estuvimos en la frontera con Extremadura, pudimos apreciar el pico Almanzor desde muy cerquita y las cinco lagunas y respiramos mucho aire puro. Fue una ruta muy cansada, pero preciosa, llena de momentos vibrantes que quedaron grabados en la memoria para siempre.

Cuando llegamos al refugio de El Belesar, ¡sorpresa!: estaba ocupado. Nuestra idea no era dormir dentro, sino al raso, haciendo vivac, pero sí queríamos asegurarnos de tener un refugio cerca por si se ponía a llover (era también uno de los consejos/obligaciones de Dani). Efectivamente, es lo que sucedió. En mitad de la noche, tuvimos que cobijarnos como pudimos y compartir el refugio con los chicos que estaban que nos acogieron amablemente. Todo lo demás, os lo podéis imaginar. Cuando llegamos al campamento, ducha, descanso y curación de rozaduras y heridas varias que nos habían hecho algunas botas, y a continuar. En 2021 volví y ese sería mi último año entero porque en el 2022 estaba con las oposiciones y solo pude ir a partir del 8 de julio. Ahí terminaría mi

experiencia con ADAJA, que tanto y tan bueno me ha dado y enseñado, en especial, a mantener la calma y manejar situaciones complicadas en plena incertidumbre y aventura.

Los caminos se cierran y en 2022 vi que otros se me estaban abriendo. Había que tomar decisiones y una de ellas era cerrar mi etapa como monitora de ADAJA para poder centrarme y dar la bienvenida a otras que estaban por llegar.

5. La formación recibida en la universidad

“La educación en la naturaleza es la forma más sencilla, amable y directa de la que disponemos para entender que somos naturaleza” (Hueso, 2021, p. 109).

Antes de continuar con la etapa que estaba por llegar, me gustaría dedicar unas líneas a dos momentos que, como he mencionado con anterioridad, fueron determinantes en mi manera de ver la educación y en mi madurez personal. Retrocedemos en el tiempo unos años para rescatar momentos que influyen directamente en el año que realicé el TFM (váyase a la [página 24](#) después de leer este y el siguiente apartado por si es necesario comprender las relaciones).

En 4º de carrera, en el curso 2018/2019 cursé la asignatura de EFMN. Era, junto con otras dos más, las primeras asignaturas que hacía de la mención, pues como ya he comentado, el curso anterior había estado de Erasmus. Esta asignatura fue mi preferida, y en una de las que más aprendí, quizás por ese componente experiencial y vivencial, y quién sabe, no sé si entraría en juego también, mi motivación y predisposición hacia ella.

Con esta materia viví experiencias que jamás pensé vivir en la universidad. Recuerdo como el primer día de clase Darío nos explicaba la manera en la que se iba a organizar la asignatura y en el momento que nos explicó que lo que diseñábamos lo íbamos a realizar, alguna cara perpleja comenzó a asomar. “¿Qué íbamos a diseñar subir a la Pedriza e íbamos a ir de verdad?”, pensábamos muchos. Como decía Malaguzzi, hacemos cosas reales para que sus consecuencias sean reales. Y tanto que si fueron reales.

El primer proyecto que hicimos fue ese, el de subir a la Pedriza. Darío nos estuvo explicando el potencial que tenía realizar esa salida en las primeras semanas del curso, puesto que contribuía a mejorar la convivencia, las relaciones y la

cohesión grupal. Dormimos en el refugio y a la mañana siguiente, bajamos por otra ruta diferente. Blanca, algún compañero más y yo, dormimos, junto a Darío, fuera del refugio, con nuestro saco de dormir, las esterillas y la luz de las estrellas.

En este primer proyecto hubo implicación y nos permitió conocernos mejor, aunque como en toda convivencia, hubo algunos alumnos que no lo pasaron tan bien y la incertidumbre y el cansancio les pudo, sobre todo en la ruta del día después con la que volvíamos, de nuevo, a Segovia. Recuerdo a Darío tratando con mucha calma, paciencia y empatía esas situaciones, aunque para mí, ya era algo familiar, en ADAJA había vivido alguna situación similar con Javier al mando de la situación. En la figura 16 estoy con Blanca a mi izquierda y Esther a mi derecha, en uno de las paradas que hicimos, admirando y disfrutando de las vistas.

Figura 16. Bajando de la Pedriza en uno de los proyectos de la asignatura de EFMN



Después de ese proyecto, hicimos en octubre, ya con bastante fresco por las noches en la zona segoviana, el proyecto del vivac. También plena convivencia. Este le preparó mi grupo de trabajo. Era la primera vez que se hacía un vivac en la asignatura. Darío nos preguntó varias veces si estábamos seguras de querer prepararlo y todas las del grupo asentimos. Aunque era un poco locura, estábamos motivadas. Pernoctamos en la zona del arroyo de Tejadilla, cerca del hospital. Fue toda una experiencia, hubo mucha faena previa de diseño, trabajo de campo, rediseño, preparativos preliminares y comunicaciones. La evaluación también fue un aspecto importante a considerar, y la realización muy positiva.

Hace unos días, a octubre de 2024, que es el momento en el que me encuentro redactando estas líneas, seis años después de esta experiencia, algunos de nosotros estuvimos recordando el frío que pasamos por la noche, lo metidos que estaban en el papel cuando tuvieron que recorrer Segovia ciudad con los

macutos recopilando las pistas del breakout que habíamos montado y lo que nos unió y nos permitió conocernos, a algunos de nosotros, este proyecto.

Luego, tuvimos otras experiencias como la ruta en bicicleta por la ciudad de Segovia, escoltados por la policía, hasta llegar a la Vía Verde, conociendo todos los permisos que debemos tener en cuenta y solicitar para poder hacerlo. También escalamos en el rocódromo exterior de la Albuera, hicimos piragüismo y orientación en el embalse de la Granja, senderismo y rastreo, y orientación en Ortigosa del Monte. Cada grupo se encargaba de preparar un proyecto y una vez preparado, todos los que cursábamos la asignatura, experienciábamos el proyecto en primera persona. Después de la puesta en práctica, cada grupo volvía a realizar, si podía, su trabajo, pero ya con niños, mejorando los aspectos que no habían salido bien del todo tras la experiencia entre nosotros. Mi grupo realizó la experiencia con niños en La Pradera, un pueblo de Segovia. Fuimos varios días a hacer la prospección y buscar un lugar seguro para dormir al raso, pero finalmente, tuvimos que dormir bajo techo porque el día que lo hicimos cayó la de “San Quintín”.

Esta asignatura me abrió un sinfín de posibilidades que no creía que existían. Me hizo ver que sí era posible realizar este tipo de prácticas y sobre todo, conocer a maestros y maestras en activo que lo hacían y estaban convencidos de ello, algo que considero fundamental. Cuando crees y estás convencido de lo que haces, todo lo demás deja de importar tanto, o al menos, no es un detonante que te eche para atrás, sino, todo lo contrario.

En esta asignatura aprendí a gestionar la sensación de seguridad, la autopercepción de habilidad, la conciencia de aprendizaje real, la importancia que tiene el aspecto social en aventuras con incertidumbre, la capacidad de adaptación a las circunstancias o la sensibilización hacia el entorno de una manera real, no desde el libro de texto, desde un vídeo de YouTube o desde una clase teórica que me enseña a reciclar y a cuidar el planeta.

En términos generales, considero que he recibido una buena formación en lo referente al ámbito de la EF. Real, auténtica y de verdad. También este año fue en el que las compañeras de trabajo empezaron a convertirse en amigas. Las he nombrado en alguna línea, pero me veo en la necesidad de dejar este recuerdo

Figura 17. Las cinco fantásticas en una ruta en bicicleta



aquí con ellas, en una ruta en bicicleta que hicimos ese año, algo que, por cierto, no se ha vuelto a repetir y dudo mucho que lo haga. Las cinco fantásticas, de izquierda a derecha: Laura, Miriam, Blanca, servidora y Esther.

Con ellas he sacado adelante proyectos muy chulos, currados, disfrutados y llenos de aprendizaje, tras dedicar horas y horas, y

mantener conversaciones infinitas que nos iban ayudando a ver la luz al final del túnel en cada nuevo proyecto que emprendíamos.

Ha sido un gusto rodearme de personas tan implicadas y entusiastas hacia el mundo de la educación como lo son ellas.

6. Mis prácticas en la Aneja

“Yo, Rosa, aprendo más en el patio, ¿y tú?” Hace ya casi tres décadas que una niña de 5 años me hizo esta pregunta en una de las conversaciones que me impongo en mantener con cada una de mis alumnas para escuchar sus pensamientos. Desde que me di cuenta, ya hace mucho, de que mi aportación a su educación pasaba, en gran medida, por mi capacidad de escucha de sus luces y sombras, me organizo para poder charlar un ratillo con cada una de ellas todas las semanas del curso. En esa ocasión tardé en responder, como suelo hacer para cerciorarme de que realmente necesitan mi opinión, y ella insistió: “¿Tú dónde aprendes más: en la clase o en el patio?”. (Gibert, 2020, p. 81)

Seguido al apartado de la formación, en febrero de 2020 comienzan mis prácticas de Infantil con la clase de tres años. Eran mis terceras y últimas prácticas de la carrera, las cuales supusieron un antes y un después en mi manera de concebir el concepto de naturaleza, en su más amplio sentido, y, sobre todo, de educación. En marzo llegó el coronavirus y las prácticas pasarían a ser “virtuales”. A día de hoy creo que puedo decir que gracias a esa situación que se dio, aprendí más, aunque no me atrevo mucho a decirlo porque me intento autoconvencer de que no, de que habría aprendido más estando

físicamente, pero el *boom* de construcción de conocimiento, posibilidades y experiencias que aprecié con Rosa fueron tan significativas, que me cuesta pensar lo contrario.

Rosa es una fuente de conocimiento inagotable. Con ella aprendí a no imponer rutinas sin sentido, la importancia de la flexibilidad y de conseguir una autonomía en los niños, pero que fuera de verdad. Últimamente está de moda decir que llevamos a cabo muchas metodologías activas, que hacemos aprendizaje basado en proyectos, que si aprendizaje cooperativo, que si aprendizaje experiencial, que si conexión con la naturaleza, pero la realidad es muy diferente. Ella defendía hacer las cosas de verdad, por muy sencillas, que no fáciles, que fueran. Promovía un aprendizaje rizomático, donde niños y maestras sentíamos el proceso educativo de forma natural e informal.

Eso sí, les dejaba mucho tiempo para hacer las cosas. Y es que, el acto educativo requiere de mucho tiempo. Pasamos las mañanas como pollos sin cabeza, que si tengo que llegar a esta página, que si tengo que acabar el tema la semana que viene, que no avanzo con el libro... Siempre prisas y más prisas, contenido y más contenido sin ser capaces de pararnos a disfrutar, reflexionar y aprender con sentido.

Ella decía que la educación necesitaba de muy poco, de hecho, de una única cosa: personas que sepan y estén en camino de construcción. Yo creo que es mucho. También defendía el acto social de la educación, recuerdo cuando me decía: “¿para qué educamos? Para mejorar la sociedad, ¿no? A veces parece que se nos olvida”. Y favorecía, siguiendo las líneas de Freinet, el pensamiento crítico, partiendo del aprendizaje experiencial.

En el mes que estuvimos físicamente en el cole, hicimos varias salidas a parques cercanos, museos y apreciamos los diferentes edificios que tiene el casco histórico segoviano. Salir a la ciudad y al entorno natural era una necesidad. ¿Ponemos un vídeo del acueducto o nos acercamos a verlo en persona? Ella lo tenía claro. La verdad es que no tiene mucho sentido que nos perdamos estas oportunidades por el terror que nos da salir del aula y la incertidumbre que ello supone, pero es entendible que a muchos maestros les produzca respeto y lo vean como un agobio. Más en las edades de las que estamos hablando.

Creo que para dar el salto y dejar ese miedo atrás, hace falta mucha educación con los niños y familias, mucho compromiso, personal y profesional y tenerlo claro como maestra. Si tú lo ves como una necesidad, la cosa cambia. No se me va a olvidar nunca como los niños de tres años eran los únicos de todo Infantil que podían subir a una gran montaña que tenía el patio (en realidad, pequeña montañita que veis en la foto), durante los recreos, cuya decisión quedaba a cargo de las tutoras.

Figura 18. Rosa con la clase de 1º de Infantil disfrutando del patio en pleno invierno



En marzo comienza el confinamiento. Yo me voy a Arauzo antes de que se prohibiera salir de casa, y la verdad, fue una de las mejores decisiones que tomé. La vida en el pueblo y las restricciones eran diferentes. El ritmo de vida era completamente distinto y el contacto con mi entorno no lo perdí.

La escuela que bautizamos “de la ventanita”, comenzó a sonar así: “abro mi ventanita y veo un vencejo”, “hoy no abráis mucho la ventana porque hace mucho aire, pero probad que os dé el aire en la cara” o “desde mi ventana hoy se ve cómo las cigüeñas están haciendo su nido”, con un audio que Rosa se imponía en mandar todas las mañanas, como si estuviéramos en clase. Así, dentro de ese nuevo escenario educativo que comenzamos a vivir, fue su actitud uno de los aspectos clave dentro del proceso. Como dijo uno de los padres: “sin tus orientaciones, implicación y optimismo esto sería mucho más difícil. Nos tendremos que adaptar a las situaciones y seguro que con tu guía lo haremos lo mejor que podamos” (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2022, p. 633). ¡Qué bonito recibir unas palabras así de las familias!

Aun en la distancia, se seguía potenciando el amor por la naturaleza en las diferentes propuestas, que no pila de actividades sin sentido, a partir de la observación y de la importancia de aprender a mirar y a imaginar, aunque fuera a través de la ventana. Hicimos varios proyectos como el de la búsqueda de

tesoros, donde hubo una participación completa de las familias o el de la creación de nuestro abecedario, donde cada uno se encargaba de hacer una letra. Rosa tenía la capacidad de dar una vuelta a todo para que tuviera sentido real y pudiera conectar con todas las familias y todos los niños.

Cuando ya se podía salir unas horas al día, era muy destacable como muchas familias nos decían que salían con ojos investigadores, que habían transformado su manera de estar en la naturaleza, fijándose en aspectos que antes no hacían y valorando detalles que se convertían en “tesoros”.

Con Rosa aprendí que cuando hablamos de naturaleza, debemos pensar en el entorno, en la relación que los niños y nosotros vamos teniendo con las personas, en las relaciones democráticas y libres que tenemos, en el contacto con lo verde, con la historia. Hablar de naturaleza era ir a ver el Acueducto, valorar el Alcázar, era delicadeza y sensibilidad. Para ella, eso era naturaleza, en el amplio sentido de la palabra.

Ella decía que la naturaleza era, valga la redundancia, lo natural para aprender y defendía a pleno pulmón que el respeto solo viene desde el amor, siendo la forma más auténtica de aprendizaje y de amor por la naturaleza, el contacto directo con ella. Por eso, en sus clases, eran habituales las salidas al entorno, ella estaba convencida de eso. Salir a la naturaleza no era hacer una excursión un día a no sé dónde o programar una excursión con todo el cole, ella hablaba de un concepto que fue tejiendo que, cada vez, era más amplio y menos programable. De ahí, la flexibilidad que señalaba al inicio.

Rosa abría las puertas a sus estudiantes hacia el “país de las maravillas”, intentado suprimir, como hacía Freinet, las barreras entre la sociedad, el entorno y la escuela. Ella me enseñó a creer que puedo ayudar a cambiar la educación.

7. Años de abrir caminos y empezar nuevas experiencias

“Un buen maestro enseña lo que es, es decir, una manera de afrontar la vida” (Cela & Palou, 2005, p. 168).

En esta etapa, la cual considero vital para entender los cauces que va tomando mi vida, me despegué un poco del contacto directo con el entorno natural. Eso sí, siempre que lo necesitaba, recurría a mis lugares.

Tras acabar el máster, llegaba, al curso siguiente, el año de opositar. Era mi primer año como opositora. Decidí quedarme en Segovia para seguir manteniendo una rutina y disciplina que en el pueblo no iba a encontrar. Además, Miriam y Esther, con las que vivía, también opositaban, así que, el ambiente era propicio para disfrutar de horas y horas estudiando. Menos mal que viví ese año en Segovia. Si me llego a quedar en el pueblo, a día de hoy no tendría la vida que tengo, estoy segura.

En septiembre de ese año 2021, comencé con las oposiciones y, de forma paralela, me inscribí en el doctorado. Y es que, el curso anterior, mientras cursábamos el máster, Víctor López, profesor que me impartió varias asignaturas durante la carrera, nos animó a Esther y a mí preparar la beca FPU, que es un contrato predoctoral para hacer la tesis, por si no nos salía bien lo de las oposiciones. Siempre nos decía que era un camino más, que cuantos más caminos abriésemos, más oportunidades tendríamos. Y razón no le faltaba, así que, tras muchas y reiteradas insistencias, Esther con Víctor, y yo con Darío, comenzamos a preparar los proyectos. Después de echarle muchas (y más) horas, lo presentamos en junio de ese año. La convocatoria se resolvía en octubre. Y, ¡sorpresa!, pasé la primera fase, pero me quedé en reserva en la segunda, así que, un camino que parecía cerrarse. Fue una decepción grande, la verdad, pero la vida siguió.

Continué estudiando las oposiciones y paralelo a ello, en febrero comencé a trabajar en la universidad (de nuevo, por la insistencia de Víctor de que echara los papeles) como profesora asociada compartiendo asignaturas con Roberto, Mayte, Manu Manrique y el propio Víctor, y también estuve colaborando con un maravilloso proyecto de escalada con Quico, del cual salí encantada. Fueron meses duros, de no parar, pero de descubrir nuevas personas y vías que salían del camino central en el que estaba inmersa. Ese año también conocí a Carla, un ser de luz que me hizo el año mucho más fácil y me ayudó tanto en el día a día. Recuerdo las mañanas que quedábamos a tomar un café para desestresarnos y contarnos nuestros problemas existenciales que, en realidad, no eran para tanto.

No contenta con la resolución que obtuvimos en la FPU, en mayo volvimos a echar los papeles que se resolverían al siguiente curso, por si acaso. La verdad

que veía el futuro bastante negro, no confiaba mucho en que me dieran la FPU, aunque el proyecto estaba mucho mejor que la primera vez, y veía bastante improbable sacar plaza con la oposición o al menos, que me llamaran de interina. Era mi primera vez y no tenía puntos de experiencia. Abril, mayo y junio fueron meses caóticos, de mucha incertidumbre, aunque siempre intentábamos buscar algún hueco, sobre todo, los fines de semana para ir a despejarnos. No hablo de bares, ya que ni los pisábamos, aunque por algún festival a modo de recompensa, sí nos acercamos. Pero, la tónica general de la semana era irnos, los sábados o domingos al chorro, a hacer rutas, al pueblo y, sobre todo, a despejar la mente, que tanta falta me hacía. Era lo que el cuerpo pedía: tranquilidad, naturaleza y mucha calma.

Recuerdo como el jueves anterior al primer examen de oposición, Jaime se empeñó en venir a visitarnos a Segovia. El plan era ir a las calderas Miriam, él y yo. Miriam se bajó del barco, estaba muy agobiada, necesitaba repasar y no se veía capaz de ir porque no iba a tener la mente tranquila. Yo sí fui, esa semana estaba bastante relajada, con la cabeza en su sitio y las ideas claras. Ya tenía hecho todo lo que estaba en mis manos. Creo, a día de hoy, que ese día me ayudó mucho a desconectar, valorar y centrar aún más mi cabeza. Los exámenes fueron muy bien, pero dependía de los puntos de los demás.

El 21 de julio de 2022, me entero, por listas provisionales que iban sacando los sindicatos que estaba en una muy buena posición. El día siguiente, Carla y Esther confirman que tienen su plaza, una en Madrid y la otra en Lanzarote, ambas por EF también. La mañana que sabía que salían las notas oficiales, quité los datos, apagué el móvil (en realidad, creo que lo hice porque estaba bastante segura de que había muchas posibilidades) y me subí a San Cristóbal con la perra a dar un paseo. No quería saber nada y me aterraba el aluvión de mensajes de la gente, tanto para bien como para mal. Habían sido meses de mucha presión social. ¡Y, al final, saqué la plaza!

Aprobar las oposiciones fue bonito. Pensé que todas mis expectativas se habían cumplido y que era el momento de poner en marcha todo lo que había aprendido años atrás durante mi formación. Sin embargo, la realidad me mostró que todo era más complejo de lo que pensaba, aunque la ilusión no faltaba.

En 2022 comenzó mi año de prácticas en León, ¿por qué León? Ni yo lo sé. Que quería Castilla y León lo tenía claro, la ciudad no tanto. Cuando en marzo tuvimos que ordenar las provincias que queríamos, se me ocurrió la maravillosa idea de poner León en primer lugar. Si todo salía bien, mis compañeras de piso también volaban de Segovia, y, siendo sinceros, creo que necesitaba un cambio después de siete intensos años segovianos. Aunque el cambio me daba respeto, decidí poner León en primer lugar por tener cerca el norte de España, que es lo que más me gusta. Los Picos de Europa, Asturias, la playa... Además, me habían hablado bastante bien de la ciudad para vivir. No pensé mucho en lo grande que es la provincia de León y las horas que tenía hasta casa. Al final, tuve bastante suerte porque pude vivir en la capital y no marcharme hasta la zona del Bierzo, que estaba a una hora y media más lejos de casa.

En León estuve y me trataron muy bien. El cole era de difícil desempeño, con un 98% de estudiantes de etnia gitana y el 2% restante marroquí. Aquí pude apreciar en primera persona la importancia que tenemos como maestros en la parte social de la educación de la que tanto me hablaba Rosa. Disfruté mucho del cole. Nunca olvidaré toda la confianza que Pilar, la directora, tenía en mí, y Noelia, mi tutora de prácticas, dejándome libertad para actuar. Ambas me dieron muy buenos consejos sobre cómo actuar en un cole de esas características. De este periodo, únicamente voy a reseñar dos episodios.

El primero, la cara A, en diciembre. Había nevado y me tocaba EF a 1ª hora con la clase de segundo. En esa clase solo había una madre con la que había que tener especial cuidado y justo, cuando yo les saqué para ir al gimnasio, ella seguía. Estuve hablando con ella y, puesto que no tenían ropa adecuada, le comenté que íbamos a estar cinco minutos fuera jugando con la nieve, mientras íbamos de camino al gimnasio. Ellos estaban deseosos. La madre me dijo que, sin problema, solo me pidió, con mucha educación, que no se tirasen las bolas por encima de la cintura. Trato hecho, pensé para mí, y sonriendo, asentí con la cabeza.

Habían pasado dos minutos y vino la jefa de estudios a hablar conmigo y decirme que metiera inmediatamente a los niños a clase, que me podía caer una buena denuncia si algún padre me veía así con los niños, que yo no sabía cómo eran esos padres (las formas quedan a imaginación del lector). Le dije que no iba a

meterles todavía y me indicó que al finalizar el día pasara por el despacho a hablar con ella. Al terminar la jornada, pasé por su despacho, tal y como quedamos. Hablamos, cada una expuso su punto de vista y la historia no llegó a más. Yo tenía claro lo que hacía y porqué lo hacía (y que lo seguiría haciendo también), y ella, mucho más tranquila, me dijo que solo intentaba ayudarme y aconsejarme, dada la experiencia que tenía en ese contexto, aunque las familias nunca vinieron con quejas ni denuncias ante esa situación sino, más bien, todo lo contrario.

Recuerdo como, durante esos cinco minutos que estuvimos con la nieve, uno de los niños me dijo: “Profe, he probado la nieve y, ¿sabes que es como si fuera agua?” Vaya... Creo que había necesidad de experimentar, más que de explicar el ciclo del agua. Yo, de verdad que lo tenía claro. Tenían que jugar con la nieve, aunque fueran unos minutos. Algunos no lo habían hecho nunca.

El segundo, la cara B, en junio. La Situación de Aprendizaje (SdA, en adelante) de orientación es de mis preferidas. Siempre me ha gustado la orientación, aunque si preguntas a mi círculo cercano te va a decir que no vale solo con gustar. La verdad es que cuando estoy orientándome pienso que lo estoy haciendo bien, pero luego resulta que no, que me oriento fatal. Cuando voy a hacer orientación en el cole siempre me dicen: “pero ¿cómo les vas a enseñar? Si te pierdes tú sola”. Lo importante es que ningún niño se me ha perdido, al menos todavía.

No sé qué me pasa con la orientación, pero desde siempre me ha gustado. En el instituto era el trimestre que más me gustaba, aunque, a pesar de correr a todas las balizas y creer que iba la primera, cuando llegaba siempre veía que era de las últimas. Mi amiga Sonia, que iba andando de baliza en baliza, llegaba muchísimo antes que yo. Después, en mis primeras prácticas, la unidad que preparé también fue de orientación, que salió muy bien, yendo por diferentes parques de Segovia (en qué lío le metí a Juan, mi tutor de aquellas prácticas), y en ADAJA, junto con Jaime, era la monitora encargada de preparar y hacer las rutas por la zona, siempre con nuestro cuaderno de campo. Ahí sí nos desviamos algún día del camino, pero lo solventamos con creces.

El caso, que me lío, en junio me planteé hacer la SdA de orientación con los cursos de 4º y 6º, pero por fuera del colegio, en un parque cercano. En un contexto como aquel, daba respeto porque los niños gitanos de 6º ya saben de la vida como uno de 15 o 16 años, estaban en su barrio y si querían, podían liar lo que les apeteciese. Estarían las familias por allí y había que tener todo bastante controlado.

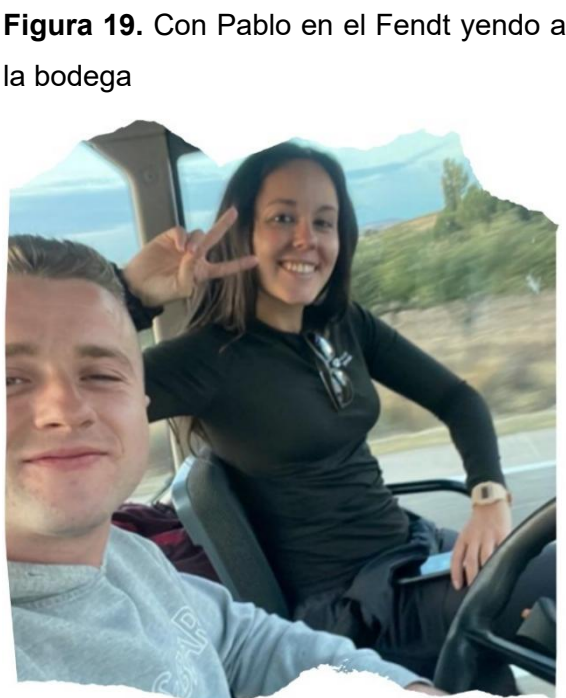
Estuve trabajando con ellos todo el año dos cosas básicas: respeto y confianza. Lo demás me daba bastante igual. Creía que lo tenía, así que fui a comentar a Pilar mi idea. Ella me apoyó y animó desde el primer momento. También se lo comenté a Noelia, que ya los sacaba de vez en cuando a zonas cercanas a hacer algún proyecto o dar alguna clase, así que, fui a por ello. Todo salió genial, se portaron ideal, mejor incluso que cuando estábamos dentro del cole, les encantó, nunca lo habían hecho y al día siguiente pedían más.

Cuento estas dos situaciones porque muchas veces nos pueden tanto los prejuicios hacia ciertos contextos y familias, el miedo y la incertidumbre de “fuera de la valla”, que nos incapacita y nos lleva a actuar justo al contrario de cómo queremos. Creo que es vital saber, y más como maestros, que estamos en continuo aprendizaje y por eso, me he ido enfrentando a los problemas con lo que sabía y tenía en ese momento, aunque estuviera mal y me equivocase. Pero es que, para equivocarse, y, por ende, aprender, hay que hacer cosas.

Ese año conocí nuevos lugares de la zona y fue un año de muchas visitas de mis amigos del pueblo y de Segovia. Estuvo entretenido y exploré bien el norte. Mi lugar favorito era el mirador de las Lomas y el parque de la Candamia. Iba siempre que necesitaba pensar, reconectar y desestresarme. Me iba a correr, a dar un paseo y volvía con otros aires. También conocí las Médulas, el hayedo de Ciñera, fui a esquiar a San Isidro, me fui a hacer el descenso del sella durmiendo en una tienda de campaña y recorrí bastantes lugares de Asturias con Pablo.

Pablo es mi pareja, le dejo casi para el final, y es que antes de empezar como pareja, éramos muy buenos amigos, desde los 15 años, pero los lugares donde nos solíamos ver y encontrar eran los bares y las fiestas, donde nos poníamos rápidamente al día.

Pablo es mi compañero de vida y mi mejor amigo. Es mi persona favorita y mi mejor equipo. Es una persona por la que siento admiración. Admiro su dedicación al trabajo, su calma y paciencia, su manera de afrontar los problemas y de solucionarlos, lo que hace y cómo lo hace, pero definirle sería limitarle, así que no diré mucho más de él. Con él he aprendido y sigo aprendiendo muchísimo sobre el campo y la naturaleza y juntos seguimos descubriendo lugares nuevos siempre que voy los fines de semana.



Un finde cualquiera en el pueblo nuestro mejor plan quizás es ir a dar una vuelta en quad a la Revilla, ir a ver el atardecer a la presa de Salce, al depósito, al alto de Tejada o al alto del Bellosillo, que tanto le gusta.

Con él cada viaje conlleva aventura. Le gusta el norte y rechaza el calor del sur tanto como yo. En esta foto, que es de cuando estábamos empezando, íbamos a descargar la uva a una bodega después de haber pasado el día vendimiando. Como podéis ver, 100% rural.

Su pueblo está cerca de Arauzo, a 15 kilómetros, y se dedica a la agricultura. Ahora ya sí que sé diferenciar el trigo de la cebada con una probabilidad de fallo que no llega al 10%, y hasta he aprendido a llevar la cosechadora, ya sin sentarme en las piernas de nadie, yo solita, aunque con mucho cuidado, que esa máquina da mucho respeto, más del que me daba de pequeña. Fue una coincidencia, además de suerte, que ese año empezáramos la relación, y eso también hizo que, durante ese curso, fuera más al pueblo, a pesar de las tres horas a las que estaba. Al final, esa situación también me permitió visitar otros lugares que aún no había podido conocer como las cascadas de Covaleda o los alrededores de Cuenca con mis amigas, así como hacer alguna vía ferrata que teníamos pendiente.

Como habéis podido apreciar, durante este año no he mencionado nada de la tesis y es que, ese curso escolar, volvieron a desestimarnos la FPU que habíamos echado por segunda vez, algo que ya no importaba tanto porque había sacado plaza y mi vida había dado un giro grande. Con la residencia en León, hicimos un parón y me replanteé seriamente seguir y cómo abordarlo, en el caso de hacerla. La realidad había cambiado y la tesis estaba en un tercer, cuarto o quinto plano.

8. La escuela rural, vuelta a los orígenes

“La cabra siempre tira al monte”, suelen decir.

El año que estuve en León pedí en concurso de traslados toda la provincia de Segovia. Mi auto condición fue que, si me daban Segovia, retomaba la tesis y me ponía en serio con ella. Si no, ahí se cerraba, por el momento, el camino de la tesis.

Y... ¡tachán! Me dieron Segovia como destino definitivo en el que tendría que estar al menos, dos años obligatorios. En un pequeño pueblo que no conocía, Sangarcía, a 30 kilómetros de la capital. Un CRA con tres localidades y yo era la especialista de EF de todos los pueblos, por lo que tocaba itinerar.

El día 31 de agosto de 2023, justo un día antes de empezar el cole, me acerqué con mi madre y mi tía Lidia al pueblo, para ver la distancia que había desde Segovia, dónde estaba el pueblo, cómo era la carretera, cómo era el patio... En León también lo hice. “Vaya patio más bueno”, pensé. Tenía verde, zona de parque, arenero, zona de asfalto, pistas, estaba repleto de chopos y pinos, troncos para sentarse por la zona de tierra... En fin, amor a primera vista. Creo que el patio del colegio tiene que ser un espacio lleno de vida, que estimule los sentidos y favorezca el aprendizaje a través de la experiencia.

El primer curso allí, es decir, el año pasado, fue increíble. Era como estar en el cole de Arauzo y recordar mi infancia en el pueblo, pero ahora de maestra. Numerosos fueron los *flashbacks* que me venían. Además de impartir EF, también daba ciencias naturales a dos clases, ni en mis mejores sueños. A continuación, iré comentando alguno de los momentos más relevantes del curso

para empezar a comprender todo lo que ha influido en mí, sin yo saberlo si no llega a ser por este relato de vida, lo vivido desde la infancia.

Lo primero, decidí meter el cuaderno de campo en ciencias naturales y aprovechar, una de las dos horas de ciencias para hacer salidas por el pueblo, conocerlo e ir adquiriendo los “contenidos” experimentando, observando y tocando. Como los viernes a primera tenía EF y ciencias seguido, solía juntarlo y así teníamos media mañana para no andar con prisas a la vuelta. Ahora, me pregunto, ¿por qué decido meter el cuaderno de campo?

Pablo en ese curso fue mi maestro, explicándome varias veces (y algunas más) lo que se hacía cada mes para después yo poder explicárselo a los niños, ya que, junto con nuestro cuaderno de campo, hicimos también nuestro calendario agrícola, hasta sembramos girasoles, que, por cierto, crecieron, aunque con un bajo porcentaje de supervivencia... Es lo que tiene el verano. Siguiente pregunta, ¿por qué hago el calendario agrícola?

En noviembre me propusieron hacer unas marchas contra la leucemia por el pueblo, organizando la ruta y coordinando la actividad, ¿por qué acepto sin darle muchas vueltas? En marzo, tras una SdA de bicicleta enseñando a los que aún no sabían, hicimos dos rutas en bicicleta, una con cada pueblo, ¿por qué decido hacer las rutas en bicicleta con tanta seguridad? En junio, SdA de orientación por el pueblo, ¿por qué decido irme con 12 chavales de 5º y 6º, cada uno con un plano y unas balizas, a hacer orientación fuera del centro?

Figura 20. Realizando la asamblea inicial en el corro de troncos



Siempre que pude aproveché el entorno, estaba enamorada del patio de Sangarcía, sobre todo de las asambleas en nuestro corro de troncos, y del enorme parque de Marugán, al que siempre que podía, iba, ¿por qué prefería el patio al gimnasio?

Creo que todas esas preguntas que me he ido haciendo tienen respuesta

en las influencias y experiencias que he ido comentando en las distintas etapas

de mi vida. Estoy segura de que algunas de estas preguntas ya os las habéis respondido vosotros solos, y ni si quiera hace falta que lo haga yo, pero, aun así, ahí voy con algunas.

¿Qué por qué decido meter el cuaderno de campo? ADAJA tiene la respuesta. ¿El porqué del calendario agrícola? Aquí la respuesta la tienen mi infancia y Pablo. ¿Por qué aceptó las marchas contra la leucemia, decido hacer las rutas en bicicleta sin pensarlo o decido irme con 12 chavales de 5º y 6º, cada uno con un plano y unas balizas, a hacer orientación fuera del centro? Porque lo he vivido durante mi niñez y es de los momentos que más marcada me han dejado, además de haberlo experimentado ya como adulta en la universidad y en ADAJA. Vamos con la última... ¿por qué prefiero el patio al gimnasio? Con Rosa aprendí mucho de esto, de disfrutar del patio y de las pequeñas y sencillas cosas.

Y es que como defiende Santos-Pastor (2003), los conocimientos previos actúan, muchas veces, como canalizadores de los pensamientos y guías de la práctica, y otras veces, es la práctica la que genera los procesos de transformación de los conocimientos. Creo que, en este caso, me han influido un poco ambas posturas.

Recuerdo un día, volviendo al cole en una de nuestras salidas de los viernes, todos con nuestro carné de aventurero, nuestro cuaderno de campo y nuestra mochila donde iba el agua y alguna bolsa de basura, ya que siempre solíamos recoger algún residuo que nos encontrábamos (porque para “salvar” la tierra, primero tenemos que hacer que la exploren, la cuiden, la respeten y la quieran), que, empezamos a decir cosas que habíamos aprendido ese día.



diferentes formas y las había añadido a su cuaderno de campo, otro nos contó la leyenda de la Mujer Muerta porque la vimos desde una zona, otro nos dijo que se había fijado en que algunas fachadas tenían letras antiguas y estuvimos explicando porqué, otra de que habíamos conocido a la madre de una profesora, otro de que habíamos conseguido resolver el conflicto que se produjo en la zona de las mesas del parque... En fin, cada uno se había quedado con una cosa, pero cuando alguien contaba algo, todos decían: “ah, sí, sí, es verdad” o “ay, no me acordaba, es verdad”. Rescato esta cita que me parece que refleja muy bien lo que pasaba los viernes volviendo al cole:

Reflexionar sobre lo aprendido es especialmente importante cuando se están realizando actividades al aire libre. A menudo los niños están tan comprometidos en lo que están experimentando que no se dan cuenta de qué están aprendiendo. En el momento de la reflexión uno puede mirar atrás y hacer un repaso sobre lo que se ha hecho y qué tipo de aprendizajes se han llevado a cabo. Muchas veces es sorprendente descubrir que se han aprendido muchas cosas distintas. Los niños se sienten muy orgullosos de sus logros y les gusta que les confirmen que han adquirido nuevos conocimientos. (Henderson & Vikander, 2007, p. 125)

Ese año además de dar un empujón enorme a la tesis, también fuimos a varias excursiones a nivel de centro, a alguna granja escuela, a Pinocio para ir de pino a pino, al Titirimundi... Excursiones bonitas y necesarias, siempre y cuando esté todo el trabajo previo presente. Como decía Rosa: “para poder educar en el entorno de verdad y con sentido, hay que tejer”. Tener el campo justo a las

Figura 22. Esquiando en Astún en marzo puertas de la escuela es una suerte que considero imprescindible aprovechar.



idas al pueblo los fines de semana para cargar pilas, y también la visita en julio

a ADAJA, donde me reencontré con Javier y Dani, y conseguí desconectar por completo de un duro julio de tesis.

Y, casi sin pensarlo, llega un nuevo septiembre. Un nuevo curso empieza, repitiendo en Sangarcía. Llegamos al fin del relato, al presente de mi vida. Y volvemos por todo lo alto, con una acampada en el parque del cole la segunda semana de curso, ¿por qué decidimos hacer una acampada durante las primeras semanas de curso? Seguro que está también os la sabéis, pero os lo recuerdo por si acaso, aquí Darío tiene mucho que ver.

La acampada, que denominamos “noche mágica”, fue una experiencia bestial, para niños y maestras. Vinieron todos los niños desde 3º a 6º. Para mí eso era muy importante, que, de 3º a 6º, todos vinieran, no casi todos. Hubo alguna madre que no quería por miedos...Y hubo mucho trabajo de comunicación para explicarle lo que queríamos hacer, lo bien que íbamos a estar, y entender también sus preocupaciones. Las preocupaciones e inquietudes de las familias siempre me han ayudado a ver las cosas desde otro punto de vista, a dar importancia a cosas que no daba y a mejorar en determinados aspectos de los que no era consciente.

Volviendo a la acampada, el día pintaba feo. Daban lluvias y si no podíamos acampar fuera, dormiríamos dentro, en el colegio. A las 14:00 de la tarde diluviaba en Sangarcía, no paró hasta las 18:00, mucha lluvia y mucho viento. Pero, a las 18:00 salió el sol de forma inesperada, la temperatura era buenísima y los planes podían cambiar. Yo deseaba que cambiaran para dormir fuera.

A las 21:00 horas, aún sin haber montado tiendas y ya siendo de noche, tras una intensa tarde de dinámicas, es cuando las maestras nos planteamos seriamente si dormir fuera o dentro. Recuerdo cuando fui a ver cómo era la humedad de la zona en la que íbamos a acampar. Lo vi claro: por mí, acampábamos fuera. Las tiendas que teníamos, gracias a las familias, eran buenas, las tres maestras sabíamos montar tiendas y no era la primera vivencia de este tipo que teníamos, y la experiencia que iban a vivir los chicos, iba a ser para toda la vida. Las profes no lo veían tan claro, pero no tardé mucho en convencerlas. A las 21:15 ya estábamos organizadas para montar tiendas para 19 alumnos y tres maestras. Los niños colaboraron, estaban entusiasmados y, pese a no haber cenado aún

y apenas haber descansado, llenos de energía. A las 23:30 teníamos todo montado.

La noche fue genial, a excepción de algún contratiempo que surgió. Eran las 2:00 de la mañana y de repente, parecía como que empezaba a llover. La noche estaba despejada y no había predicción de lluvia. Salí de la tienda con otra maestra y vimos que eran los aspersores que, cada

noche, sin nosotras saberlo, riegan el parque. Aspersores que estaban a menos de un metro de las tiendas... Imaginaos nuestras caras. Tras ver qué podíamos hacer, sin casi tiempo para reaccionar porque las tiendas se calaban, nos pusimos manos a la obra. Utilizamos los neumáticos que tenemos por todo el colegio para tapar los aspersores y que no dieran de lleno a las tiendas. Cosas del directo, de haber montado las tiendas de noche y de no haber hecho una buena prospección previa.

Figura 23. Con las tiendas montadas el día de la “noche mágica”



Figura 24. Niña de cinco años durante el taller



Además de la acampada, este nuevo curso, ya trabajando en territorio conocido, he incluido algunas novedades. Por el momento, he juntado las dos horas de ciencias para hacer las salidas y no estar pensando en cómo meter algunos contenidos de EF cuando salimos, estando más tranquilos y disfrutando de las salidas, he incorporado el taller de por las tardes “conociendo y disfrutando de mi

entorno”, donde me voy todos los jueves con 12 niños desde 3º de Infantil hasta 6º de Primaria por el pueblo, y por supuesto, he seguido manteniendo las rutas de bicicleta, que he tenido la suerte de prepararlas, ambos años, con la ayuda

de Cristina. Mi mano derecha, una maestra excepcional y un apoyo indispensable en el día a día que me acompaña sin dudar en todas mis locuras.

También he introducido junto con Marta, maestra admirable y mi otra mano derecha y pilar fundamental en la escuela, las rutas micológicas, yéndonos con todos los estudiantes de Primaria por zonas cercanas del cole a buscar diferentes tipos de setas y exponerlas en el centro.

Como situación reseñable, me gustaría dejar reflejado en estas líneas un escenario que me hizo reflexionar a raíz de una excursión que hicimos a las Lagunas de El Oso, en Ávila. Bien entrado el curso, desde el Centro Lagunas de la Moraña nos ofrecieron la posibilidad de realizar una excursión gratuita con transporte incluido para ver las lagunas de El Oso, observando las aves que se mueven por ese entorno y experimentando y aprendiendo en primera persona en ese paraje envidiable. Nos encontrábamos en una situación tan favorable (y envidiable) que renunciar a ella parecía inconcebible: excursión gratuita con transporte incluido, a poco más de media hora del cole y con un entorno del que poder disfrutar de manera experiencial, real y auténtica. Pero no fue tan inconcebible porque una de las maestras decidió, por unos motivos en los que no vamos a entrar, que su clase, los mayores de 5º y 6º, no fueran.

Recuerdo que mantuve con ella una profunda y bonita conversación durante más de media hora. En esta le intentaba hacer ver que, siendo ella una firme defensora del aprendizaje competencial y con sentido, estaba desaprovechando una valiosa oportunidad por motivos secundarios que no eran tan importantes como lo era el aprendizaje y las experiencias que sus alumnos vivirían ese día.

Una de las cosas que me respondió fue que el aprendizaje individualizado que ese día ella iba a poder tener con sus alumnos, al poder estar toda la mañana y avanzar en contenidos y materia que tenía retrasada, sí que era un aprendizaje competencial, ¿no es paradójico llamar “competencial” a un aprendizaje que responde más al currículo que a las necesidades de los estudiantes? Volvemos a lo mismo, ¿poder ver la avutarda con unos prismáticos desde el observatorio, utilizar las lupas para ver desde cerca el liquen e intentar no pisar los ranúnculos que nos rodeaban en el campo, o aprender desde la página 52 del libro de ciencias naturales la importancia que tiene no arrancar flores y desde la 53 hacer

una redacción sobre los animales que viven en medios acuáticos? Esto me hizo darme cuenta lo mucho que todavía nos queda por avanzar en referencia al aprendizaje experiencial y auténtico.

En estos momentos, a fecha de mayo de 2025 y ya realizando e incluyendo los últimos retoques al documento, me pregunto: ¿volverán los niños a ver ranúnculos en algún momento de su vida?, ¿y avutardas?, ¿tendrán la oportunidad de ver por un telescopio una grulla? En el cuaderno de campo que nos regalaron desde el centro, hay una frase de Rachel Carson que intento practicar en mi día a día. Me recuerda la importancia de valorar de verdad y disfrutar de los instantes que la naturaleza nos regala, y es algo que también intento transmitir a mis estudiantes cada vez que hacemos nuestras salidas. La cita dice así: “una manera de abrir tus ojos a la belleza inapropiada es preguntarte a ti mismo: “¿qué pasaría si nunca lo hubiera visto?, ¿qué pasaría si supiera que no lo veré nunca otra vez?”

Hace poco, en una de nuestras salidas, nos sumergimos en un silencio sepulcral de 6 minutos, centrando nuestra atención en cada sonido y detalle del entorno. Cada uno buscó el sitio en el que quería acomodarse y después, nos juntamos para reflexionar qué sensaciones habíamos tenido, qué sonidos habíamos podido escuchar



Figura 25. Trabajando en nuestra aula favorita

y qué cosas habíamos descubierto que, en otras ocasiones, pese a ser uno de los sitios más frecuentados en nuestras salidas, no habíamos visto. Después, por grupos, se pusieron a plasmar esas ideas por escrito. Recuerdo como, minutos más tarde, pasó un buen hombre del pueblo que volvía de su paseo matutino. Al vernos, me saludó con una sonrisa y me dijo: “Buenos días profe. ¡Qué! ¿Ya estáis en el recreo?”. A lo que le respondí que no, que estábamos en clase trabajando, y que el recreo era luego más tarde en el cole. Sorprendido, soltó un “ahhh” seguido de un comentario que me hizo devolverle la sonrisa:

“pues qué bien, qué suerte tienen estos chicos de dar clase aquí”. Lo que él no sabe es que la verdadera afortunada soy yo.

En lo que respecta al cole, únicamente me quedo con la espinita clavada de no poder haber montado un pequeño muro de escalada en una de las paredes exteriores del colegio, antes de partir hacia mi nuevo destino, ya más cerca de Arauzo. Tras conocer la experiencia de unos compañeros de Valladolid y comprobar que era viable con tan solo el entusiasmo y el apoyo del equipo directivo, no dudé en plantearlo en el cole. Hablé con Darío, quién me orientó sobre cómo llevarlo a cabo; hicimos un presupuesto y dimos los primeros pasos. Sin embargo, tras una “evaluación de riesgos” por parte del Ayuntamiento y una ausencia de convencimiento por parte de quienes deberían impulsarlo para continuar con la iniciativa, el proyecto se paró. Aun con ello, confío en que este parón sea una pausa para coger impulso y convicción, y de cara al curso siguiente se plantee con más fuerza, aunque yo ya no esté para verlo. Estoy segura de que los niños lo disfrutarán.

Figura 26. Con mi hermano en la última bajada del día en Cerler



Respecto al plano más personal, siento la necesidad y alegría de poder seguir escribiendo que nuestro viaje anual a la nieve no solo se ha mantenido, sino que este año se ha duplicado, conociendo sitios nuevos: Baqueira y Cerler, rincón del Pirineo que me ha conquistado. Que, por primera vez, he tenido la maravillosa experiencia de recorrer en camper, junto a Pablo, las hermosas tierras gallegas, donde hemos seguido, como acostumbramos, disfrutando juntos de cada atardecer.

Y, por el momento, hasta aquí llega este relato de vida. Mientras tanto, aquí sigo, orgullosa de ser maestra del cole rural y tan enamorada del entorno natural y rural como cuando tenía tres años. Ha quedado grabado en mi edad adulta, como habéis podido ver con las preguntas, todo lo aprendido durante la infancia y adolescencia. Es un trabajo en proceso, aprendiendo un poquito más cada día gracias a las situaciones y experiencias que voy viviendo. Llevo como equipaje

un mapa que va guiando mi historia de vida. Estoy cada vez más convencida y soy más consciente de que mi relación con la naturaleza es una relación sencilla, de disfrute y eminentemente segura.

Y es que tener un entorno natural cerca y poder vivirlo como yo lo he vivido, y lo sigo viviendo, es mejor que estar en un hotel de cinco estrellas. Me ha dado y me sigue dando mucho. Soy quien soy por las experiencias que he tenido y las decisiones que he ido tomando. Y, como dijo Antonio Machado: “caminante no hay camino, se hace camino al andar”, así que, a seguir caminando y disfrutando en cada paso de la incertidumbre y la aventura hacia un incierto e ilusionante futuro, por el momento, educando en el camino de la escuela:

Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca...
hay que medir, pesar, equilibrar...
...y poner todo en marcha.

Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino...
un poco de pirata...
un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia concentrada.

Pero es consolador soñar mientras uno trabaja,
que esa barca, ese niño
irá muy lejos por el agua.

Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia pueblos distantes, hacia islas lejanas.
Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada.

Gabriel Celaya

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación nunca es una tarea solitaria. Aun cuando parezca que trabaja solo, en realidad camina sobre las huellas de otros, beneficiándose de su obra, sus principios y prácticas.

(Booth et al., 2001, p. 91)



En las siguientes líneas se expone el estado de la cuestión de la presente tesis doctoral, a través del cual se han realizado las búsquedas pertinentes de la bibliografía existente relacionada con el tema de estudio. Esto es, ¿cómo se encuentra el panorama actual en relación con las AFIA? ¿Existen investigaciones que han estudiado lo mismo que se está estudiando en la presente investigación?

Como expone Zubizarreta (1986):

El estado de la cuestión es un trabajo que consiste en una presentación completa, sistemática, objetiva e imparcial y, a la vez, suficientemente abreviada y clara de todos los principales resultados existentes en las investigaciones acerca de un problema o tema en cualquier rama del conocimiento. (p. 63)

Para su elaboración, hemos realizado búsquedas en algunas bases de datos relevantes a nivel nacional e internacional como son Dialnet, Teseo, Scopus, Web of Science (WoS, en adelante) y Google Scholar. Al utilizar bases de datos internacionales, hemos decidido emplear descriptores en inglés, aumentando así el abanico de posibilidades para obtener las investigaciones actuales de mayor relevancia e impacto.

En un primer lugar, utilizamos el concepto de búsqueda de “actividades físicas con incertidumbre ambiental en la formación del profesorado”, y su traducción en inglés en las bases de datos internacionales. Los datos encontrados han sido los recogidos en la tabla 1.

Tabla 1. Búsquedas en las diferentes bases de datos

Bases de datos	Referencias totales (RT)	Selección (SEL)
Dialnet	9	0
Teseo	0	0
Scopus	0	0
WoS	3	0
Google Scholar	23600	39

Fuente: elaboración propia

La primera selección de los documentos de interés ha sido realizada en función de la lectura de los títulos y de los resúmenes. Cabe destacar que, en Dialnet, de un total de nueve referencias localizadas, ocho corresponden a tesis

doctorales. Sin embargo, ninguna de ellas resulta de interés para nuestro objeto de estudio, dado que todas ellas se orientan hacia temáticas relacionadas con la sostenibilidad y las políticas turísticas. Por su parte, en Google Scholar, a partir la página 13 (130 búsquedas), los documentos comienzan a versar sobre temáticas que no guardan relación alguna con esta investigación. No obstante, a pesar de haber seleccionado 39 manuscritos, únicamente dos de ellos tienen en el título el término de incertidumbre ambiental (Benito, 2021; Sánchez, 2021a). El resto, se acerca al fenómeno de estudio, si bien, en términos generales, refiriéndose a este tipo de prácticas como “AFMN” o “actividades en la naturaleza”.

Igualmente, al proceder a una lectura minuciosa de dichos documentos, se ha podido comprobar cómo en algunos casos los temas se nombran, pero no se desarrollan de forma completa, centrando el foco de atención en otros contenidos.

De este modo, puede concluirse que el hallazgo de documentos que abordan de forma específica aspectos relacionados con las AFIA en la EF resulta limitado y pobre. Por consiguiente, aunque el concepto de AFIA constituye el eje central de nuestro objeto de estudio, su carácter emergente y la ausencia de proximidad al núcleo de nuestra investigación, nos ha llevado a recurrir a conceptos más extendidos, consolidados y difundidos en la literatura científica, los cuales puedan considerarse parcialmente equivalentes para poder hallar lo que se está investigando en relación con las AFIA. Estos similares pueden ser AFMN, educación al aire libre o educación a cielo abierto, así como sus traducciones al inglés. A causa de ello, decidimos realizar dos nuevas vías de búsqueda y selección.

Por un lado, el foco ha sido dirigido hacia investigaciones centradas en la formación del profesorado en el medio natural o en entornos con naturaleza, poniendo énfasis en la incertidumbre, el riesgo y la seguridad, y abordando el debate natural-urbano de este tipo de actividades. Para ello, se ha cambiado el término inicial de búsqueda, caracterizado por ser muy concreto y específico, por otros de mayor alcance que amplían el campo de posibilidades de las búsquedas realizadas, tal y como refleja la tabla 2.

Tabla 2. Búsquedas en las diferentes bases de datos

Concepto	Dialnet		Teseo		Scopus		WoS		Google Scholar	
	RT	SEL	RT	SEL	RT	SEL	RT	SEL	RT	SEL
Formación del profesorado en el medio natural	506	30	2	2	356	0	1423	6	24600	8
Formación del profesorado en el medio natural, seguridad	90	3	0	0	15	0	32	1	21600	6
Formación del profesorado en el medio natural, riesgo	63	3	0	0	21	1	117	2	19700	12

Fuente: elaboración propia

Pese a que el volumen de referencias encontradas es mayor que en la búsqueda precedente, la selección no es tan grande como se esperaba. Con el primer concepto se han identificado 45 manuscritos; en el caso del segundo destacan 10 documentos, y el tercero ha arrojado 18 resultados. Un total de 73, pero muchos de ellos repetidos, quedándose, finalmente en 41 documentos.

A modo de ejemplo, mencionamos que las dos tesis doctorales encontradas en Teseo se encuentran también en Dialnet, o las investigaciones encontradas en Google Scholar son las mismas que se han seleccionado con el primer concepto de búsqueda, a excepción de un nuevo manuscrito. Asimismo, resulta sorprendente como en Google Scholar, a pesar de tener una ingente cantidad de originales, a partir de las páginas cinco (50 búsquedas), dos (20 búsquedas) y once (110 búsquedas) respectivamente, los documentos dejan de tener relación con la búsqueda realizada.

En Scopus y la WoS hemos encontrado que la mayoría de las referencias se encuentran vinculadas al campo de la agricultura, de las ciencias experimentales, la sostenibilidad, el rendimiento deportivo, e incluso, introducen conceptos de inteligencia artificial. Por consiguiente, dichas opciones quedan descartadas desde la propia lectura del título, al evidenciarse su falta de pertinencia respecto a nuestro objeto de estudio.

En general, con estos nuevos conceptos, destacamos, por un lado, manuscritos que centran el foco de atención en la formación de las AFMN (Arribas, 2008; Baena & Ruiz-Montero, 2015; Caballero-Blanco, 2012; Castillo & Almonacid, 2012; González, 2015; González-Rivas *et al.*, 2021; Granero-Gallegos, 2014; Hurtado *et al.*, 2020; Mañanas *et al.*, 2023; Miguel-Aguado, 2006; Sáez-Padilla, 2004, 2009, 2010; Sáez-Padilla *et al.*, 2011; Santos-Pastor, 2006) y, por otro lado, documentos que se centralizan en el riesgo y la seguridad (López-Prado *et al.*, 2015; Martín-del Barrio, 2018, 2019, 2021; Pérez-Brunicardi *et al.*, 2018; Macías, 2011), en función del concepto de búsqueda. No obstante, cabe señalar dos aspectos: (1) casi todos los manuscritos encontrados son escritos por los mismos autores, como puede apreciarse en el análisis de las referencias, y (2) en una minoría de ellos se explícita el término de incertidumbre como característica y pilar fundamental de este tipo de actividades, tratándolo superficialmente.

Por otro lado, nos hemos centrado en las prácticas educativas al aire libre, concretando con los dos conceptos que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Búsquedas en las diferentes bases de datos

Concepto	Dialnet		Teseo		Scopus		WoS		Google Scholar	
	RT	SEL	RT	SEL	RT	SEL	RT	SEL	RT	SEL
Educación al aire libre	197	1	0	0	786	2	8757	4	482000	11
Educación a cielo abierto	53	0	0	0	16	0	322	1	34900	2

Fuente: elaboración propia

En este caso, las referencias identificadas, seleccionadas en base a la lectura de los títulos y resúmenes, siguiendo el mismo criterio aplicado en el resto de los conceptos analizados, son menores que con la segunda búsqueda, teniendo un total de 21 referencias, de las cuales tres están duplicadas. Así, finalmente, son 18 las escogidas.

Nos hemos encontrado dos dificultades principales en la búsqueda. Por un lado, la mayoría de los documentos se centran en contextos propios de los países nórdicos, donde esta filosofía está profundamente impregnada, circunstancia que ya se preveía. Además, estas publicaciones corresponden a revisiones bibliográficas, aplicaciones prácticas o experiencias educativas al aire libre, en vez de investigaciones. Por otro lado, muchas otras referencias no se centran en nuestro objeto de estudio, al haber contemplado un término tan amplio. Esto es, la mayoría de las investigaciones se corresponden con otros campos diferentes al educativo, destacando algunos como la arquitectura, la geología o la teología.

En cuanto al primer concepto mostrado en la tabla 3, en Dialnet destaca una tesis que investiga la evolución de estas prácticas de manera general, para centrarse después en un caso concreto, aunque pertenece al campo de la arquitectura (Tabar, 2015). En la WoS, Scopus y Dialnet la mayoría de las referencias encontradas se centran en describir los beneficios que tienen las prácticas al aire libre a partir de experiencias, sin importar la asignatura desde la que se realice, encontrando investigaciones de cualquier materia y etapa educativa. Sin embargo, resulta llamativo que las investigaciones localizadas a través de Google Scholar se centran en la formación del profesorado en relación con este tipo de prácticas, pudiéndose observar ya desde el título dicha característica.

A continuación, destacamos algunas de las investigaciones encontradas con estas búsquedas, especialmente aquellas centradas en la formación del profesorado en la educación al aire libre (Del Pozo, 2024; Díaz, 2022; García-González & Schenetti, 2019; Hernández, 2013; Rodríguez-Marín & Schenetti, 2023; Segura, 2023; Valares *et al.*, 2024; Velásquez, 2023).

A partir de estas dos búsquedas adicionales a la exploración inicial, caracterizadas por ser más generales, hemos determinado ejecutar una cuarta

búsqueda con el fin de obtener algún nuevo documento de interés, centrando la atención en el concepto de incertidumbre, dada su relevancia en el estudio.

Los conceptos de búsqueda en esta ocasión han sido: “incertidumbre que generan las actividades físicas en el medio natural” e “incertidumbre que generan las actividades físicas en el profesorado de EF”, este último más concreto a partir del primero. La tabla 4 recoge los resultados derivados de las búsquedas realizadas:

Tabla 4. Búsquedas en las diferentes bases de datos

Concepto	Dialnet		Teseo		Scopus		WoS		Google Scholar	
	RT	SEL	RT	SEL	RT	SEL	RT	SEL	RT	SEL
Incertidumbre que generan las actividades físicas en el medio natural	68	3	0	0	3	0	220	2	79200	14
Incertidumbre que generan las actividades físicas en el medio natural en el profesorado de EF	0	0	0	0	0	0	0	0	15100	87

Fuente: elaboración propia

A partir de esta búsqueda, y siguiendo los criterios de selección ya descritos con anterioridad, hemos podido constatar que únicamente la base de datos de Google Scholar nos proporciona nuevos reportes científicos con la búsqueda del término “incertidumbre que generan las actividades físicas en el medio natural en el profesorado de EF”. De este modo, esta última exploración es la que más proximidad ha mostrado a nuestro objeto de estudio. De los 87 manuscritos seleccionados, muchos son duplicados, pero otros abordan investigaciones de notable interés que no hemos identificado en otras bases de datos.

Igualmente, cabe destacar que las bases de datos no interpretan de igual manera el término de “actividades físicas en el medio natural” y el de “AFMN”. Por ejemplo, en Google Scholar se reducen de 79.200 a 185 y de 15.100 a 282 búsquedas, respectivamente. No obstante, las búsquedas de interés son similares, encontrándose dentro de las cinco primeras páginas (50 búsquedas), a excepción, como ya se ha comentado, del segundo término utilizado en esta última exploración, donde se ha llegado hasta la página 15 (150 búsquedas).

El análisis de las investigaciones seleccionadas ha tenido la finalidad de encontrar las líneas de investigación que sirven de guía y fundamentan el desarrollo de todo el trabajo posterior, así como los vacíos temáticos en relación con nuestro objeto de estudio (Barba-Martín, 2019), sobre los que es necesario ahondar y explorar.

A la luz de lo presentado, existen múltiples manuscritos que tratan sobre algunos aspectos del objeto de estudio. Sin embargo, la investigación sobre el foco en el que nos centramos en esta tesis doctoral es todavía muy escasa. Por todo ello, además de las cuatro búsquedas realizadas, con sus correspondientes desgloses, valoramos realizar algunas búsquedas más generales. Por un lado, exploraciones centradas en los Dominios de Acción Motriz (DAM, en adelante) para observar si se desprendía alguna investigación sobre el DAM 5 con búsquedas como “EF y dominios de acción motriz”. Por otro lado, búsquedas focalizadas en la realización de las AFMN en EF, viendo si se desglosaban referencias relacionadas con la incertidumbre que estas prácticas provocan en el profesorado y el empleo de la incertidumbre ambiental para la formación del alumnado. Sin embargo, tras realizar dichas indagaciones, todo lo obtenido había sido ya hallado en las búsquedas previas, especialmente en la tabla 4.

En cuanto a la exploración sobre la EF y los DAM, los reportes encontrados coincidían con los ya conocidos, en los cuales, cuando se habla de DAM, tratan al DAM 5 de manera análoga a como ya lo había hecho Larraz (2008) o los reales decretos de la LOMCE, centrándose en la descripción del DAM más que proporcionando nuevas visiones sobre la concepción de estas actividades. Aun con ello, las actividades más preponderantes en los diferentes artículos son senderismo y orientación, destacando por debajo algunas como escalada,

bicicleta o esquí, y, en ocasiones, refiriéndose a ellas como actividades en el medio natural.

Por su parte, con la búsqueda de “realización de las AFMN en EF” encontramos experiencias prácticas llevadas a cabo, especialmente de orientación y senderismo, así como publicaciones que describen los beneficios o el potencial de estas actividades, o programas de aventura que surgen vinculados a ellas, pero no investigaciones nuevas que abordan específicamente este tipo de actividades.

De este modo, a través del análisis de los diferentes reportes, hemos tratado de comprender las características principales que definen a este tipo de actividades, tener en cuenta las diversas nomenclaturas que reciben para ampliar el número de referencias, informarnos acerca de la formación del profesorado en ellas, así como conocer a los autores referentes en el campo. Todo ello, en cierta medida, nos permite asentar las bases ya estudiadas hasta el momento y, por otro lado, conducir la investigación por líneas de conocimiento aún no exploradas por la literatura científica (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

En palabras de Pascual (2017): “lo que pretendemos no es desandar lo andado ni andar lo ya andado, solo aportar nuestro granito de arena a la investigación educativa” (p. 65).

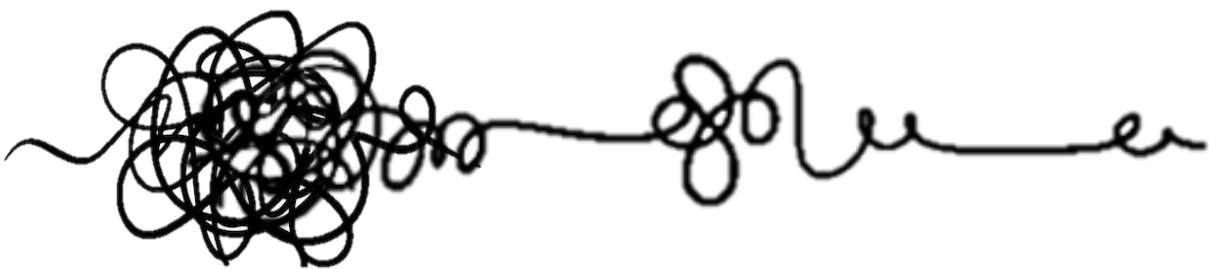
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

Si hay algo verdaderamente cierto, es que lo ignoro todo o casi todo. Y me da rabia, porque hubo un tiempo en el que una mente despierta podría haber adquirido todo el saber de la época. Pero ahora ya no es posible. Ya no hay más que pequeños sabios que lo saben todo sobre casi nada.

Y yo soy uno de ellos.

Jean Dausset

Premio Nobel de Medicina en 1980

A handwritten signature in black ink. It begins with a dense, circular scribble, followed by a horizontal line that ends in a series of loops and a long, sweeping tail.

1. ¿Cómo ha estado presente la incertidumbre ambiental en la actividad física a lo largo de la historia?

1.1. Recorrido histórico de las pedagogías al aire libre

En este primer capítulo se va a realizar un recorrido histórico por algunos de los momentos más importantes que han acontecido en relación con las actividades físicas en el medio natural con el fin de realizar un análisis de cómo la incertidumbre ambiental ha estado presente en los diferentes momentos de nuestra historia.

Como ven, de momento, vamos a referirnos a este tipo de experiencias como AFMN, tal y como solemos referirnos a ellas de manera habitual, pero siendo conscientes del debate de nomenclatura que ha existido y sigue existiendo en torno a ellas, del que más tarde hablaremos. Pues, como hemos anticipado en la introducción, las AFIA constituyen el eje central de este trabajo.

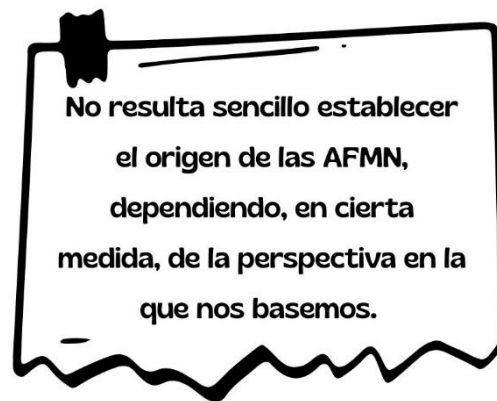
La ruta histórica que a continuación se presenta no pretende caracterizarse por su profundidad en los diferentes hitos históricos, sino en un conocimiento general y coherente de ellos, viendo su evolución y siendo conscientes de sus relaciones hasta llegar al momento en el que todo comenzó a configurarse en la escuela.

En esta línea, Gómez-Gutiérrez (2019) expone que, “a lo largo de los últimos 250 años, naturaleza y educación han caminado unidas en la reflexión pedagógica como eslabones de una misma cadena” (p. 252). De hecho, ya los filósofos peripatéticos, cuando salían a pasear o conversaban a la sombra de árboles en la Atenas clásica, o los aprendices de los gremios, que asimilaban por observación, imitación y repetición de lo que hacían sus maestros, relacionaban de manera directa la educación con su entorno más próximo. Este enfoque, empleado también en algunas escuelas actuales, es conocido como “inductivo-empírico” (Hueso, 2021).

No obstante, resulta evidente que, tal y como defiende Santos-Pastor (2003), no resulta sencillo establecer el origen de las AFMN, dependiendo, en cierta medida, de la perspectiva en la que nos basemos. Esta autora plantea dos diferentes: por una parte, la relativa a la supervivencia en la naturaleza; y por otra, la vinculada al ocio de la civilización.

Respecto a la primera, a juicio de Funollet (1989), “las actividades en la naturaleza, tal y como las entendemos actualmente, comienzan con el Renacimiento. De hecho, antes el hombre primitivo vivía absolutamente de ella” (p. 2) a través de la caza y la pesca. La naturaleza lo era todo para nuestros antepasados más primitivos, en ella nacían, se alimentaban, se relacionaban, se entretenían y expiraban (Olivera, 2002). Por lo que la incertidumbre ambiental estaba presente en su día a día y formaba parte de su vida como un elemento más. Por su parte, la del ocio se caracterizó por convertirse en un entretenimiento de la sociedad postmoderna que conseguía mejorar su calidad de vida.

Una vez comprendidas ambas posturas y, con el propósito de situar al lector en el contexto, se hará un repaso de grandes referentes o hitos históricos que han tenido importancia en la evolución de este tipo de actividades. No obstante, se hace preciso señalar que, tal y como señala Arribas (2008) en su tesis doctoral, el punto de partida queda situado entre los siglos XV y XVI, siendo a partir de ese momento cuando muchas organizaciones y modelos comenzaron a practicar este tipo de actividades con fines educativos.



A continuación, destacamos algunas de ellas: Vittorino de Feltre con su casa Giocossa (1452), el español Luis Vives (1493), Rabelais con su obra *Gargantúa* (1532), Jerónimo Mercuriales, en *De arte Gimnastica* (1569), Michel de Montaigne con *De la Educación de los hijos* (1580), Pestalozzi (1746), tomando la vida campesina como ámbito de aprendizaje, Goethe (1749), Rousseau con *El Emilio* (1762), Francisco de Amorós (1770), Lord Byron (1788), la Escuela Nueva, con la necesidad de juego en la infancia en entornos naturales, destacando autores como Froëbe, fundador del *Kindergarten*, las hermanas Agazzi, Decroly, María Montessori o Pizzigoni, John Dewey (1859), con su filosofía de *learning by doing*, la ILE (Institución Libre de Enseñanza) (1878), Georges Hébert con el *Método Natural* (1903), Baden Powell (1907), Gaulhofer, y Streicher con la Gimnasia Natural Austriaca (1919), Kurt Hahn con *Educación Experiencial* (1941), fundando las *Outward Bound Schools*, la educación al aire

libre en el franquismo (1939-1975) o movimientos paramilitares de educación al aire libre y las asociaciones juveniles surgidas a principios del siglo XX como la Organización Juvenil Española, YMCA (*Young Men's Christian Association*) o el Movimiento Scout, referidas a la educación no formal, entre otras (Arribas, 2008; Baraldi, 2021; Benito, 2020; Ordás *et al.*, 2009; Santos-Pastor, 2003).

A pesar de ser conscientes de la relevancia de estas referencias a lo largo de la historia y su importancia para avanzar en este ámbito, nos basaremos en las cuatro siguientes por parecernos sustanciales a la hora de ilustrar una evolución en términos generales. Estas son: (1) el Naturalismo de Rousseau, (2) el “aprender haciendo” de John Dewey, (3) la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y (4) la educación al aire libre en la época franquista, con especial mención al Movimiento Scout.

1.1.1. El Naturalismo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Uno de los máximos referentes y personas influyentes de la Ilustración en este tipo de actividades ha sido el suizo Jean-Jacques Rousseau con su obra *El Emilio* (1762), defendiendo la educación en la naturaleza. Así, en esta época la educación se plantea desde y con la naturaleza (Gómez-Gutiérrez, 2019). Junto a él, destacan autores como Pestalozzi y Hébert (siglos XVIII y XIX) que reconocieron sus enormes ventajas en el desarrollo del niño y fueron pioneros en organizar actividades en el medio natural.

Algunas de las ideas fundamentales del planteamiento rousseauiano respecto a la educación son: (1) la consideración de la infancia como etapa sustancial y crucial para un adecuado desarrollo: “el hombre es hombre y el niño es niño”, (2) la importancia de seguir el orden natural de las etapas, (3) el respeto por el aprendizaje autónomo, (4) la significación de aprender gracias a la experiencia, (5) el aprendizaje a través del juego, la diversión y espontaneidad, (6) la importancia del proceso en lugar del fin, (7) la necesidad de aprender y dejar tiempo para pensar y (8) la idea de que educar no es más que dejar emerger el estado natural del niño y el desarrollo de su bondad (Basto, 2011; Carbonell, 2015; Vilafranca, 2012).

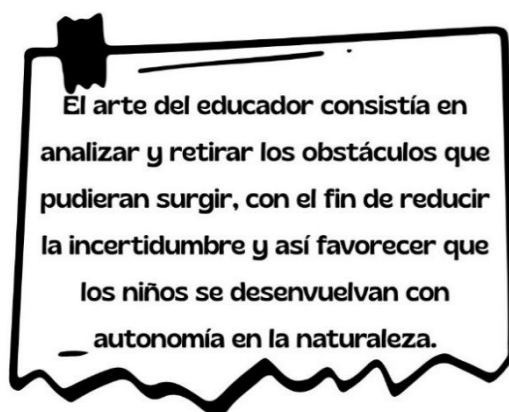
Rousseau trató de implantar una educación que ofreciera la posibilidad de liberarse de los entornos urbanos, ya que, según defendía, la naturaleza

cultivaba mejor que el hombre, estimulaba los sentidos y garantizaba su crecimiento (Arribas, 2008; Carbonell, 2015). No proponía una educación natural, sino que argumentaba a favor de una educación en y con la naturaleza, planteando un regreso a ella frente al énfasis social predominante, máximo exponente de las personas ilustradas debido a la cultura y el progreso imperante (Gómez-Gutiérrez, 2019).

Por todo ello, en los argumentos de Rousseau podemos encontrar una estrecha relación entre la EF y los entornos naturales. Igualmente, Jovellanos reservó un lugar importante a estas actividades en el marco educativo, tal y como refleja su obra “El plan de Educación de la nobleza” (Santos-Pastor, 2003), estando este muy influenciado por Rousseau.

Para este pedagogo, el arte del educador consistía en analizar y retirar los obstáculos que pudieran surgir, con el fin de reducir la incertidumbre y así favorecer que los niños se desenvuelvan con autonomía en la naturaleza (Domingo, 2002). No obstante, se percibía el deseo del suizo de educar al niño conforme a los principios naturales de la infancia, haciéndole libre, pero reduciéndole a las reglas que marca (Basto, 2011). El propio Rousseau (2005), así como el pedagogo francés Celestin Freinet, defendían la observación y experimentación como fundamentos indispensables para el aprendizaje:

Motivad a vuestro alumno para que dedique tiempo y atención a los fenómenos de la naturaleza, y despertaréis su curiosidad, pero para alimentarla no os deis prisa a satisfacerla. Poned a su alcance las cuestiones y dejad que las resuelva. Que no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda. (Rousseau, 2005, p. 81)



Para terminar con este planteamiento, en esta línea, Santos-Pastor (2003) se refiere a cinco dimensiones, que, desde el pensamiento rousseauiano, sitúan a las AFMN en diferentes prismas: la naturaleza como aula, la naturaleza como manual escolar, la naturaleza como metodología, la naturaleza como

finalidad de educación integral y la naturaleza como escuela.

1.1.2. El “aprender haciendo” de John Dewey (1859-1952)

Por otro lado, John Dewey, conocido como el padre de la escuela progresista, apuntó que el aprendizaje se produce a través de experiencias dentro y fuera del aula, y que la parte activa precede a la pasiva en la naturaleza de los niños. Este autor defendió la importancia de que las experiencias deben ser sociales, con los demás, con el entorno y con los objetos (Pereyra-García, 1979), así como la idea de aprender haciendo, de aprender por la acción, aunque puedan existir experiencias anti educativas si no se conducen por el camino adecuado. Freinet también estaba en sintonía con dichas ideas, afirmando que el conocimiento se iba construyendo a través de la experiencia vivida (Santaella & Martínez, 2017). De ahí, que la educación sea fundamental para una constante reconstrucción de la experiencia (Ruiz, 2013).

En esta línea, Carreras (2016) expone que la experiencia se situaría a medio camino entre la razón y la naturaleza, donde la razón garantiza el conocimiento universal y verdadero, y la naturaleza, por su parte, hace referencia al mundo exterior y objetivo.

Estas ideas van en consonancia con lo que defiende la actual sociedad, donde se aprende haciendo y dejando a los estudiantes experimentar y descubrir el mundo de manera autónoma mientras el docente va guiando el proceso. Expone Diestra (2015):

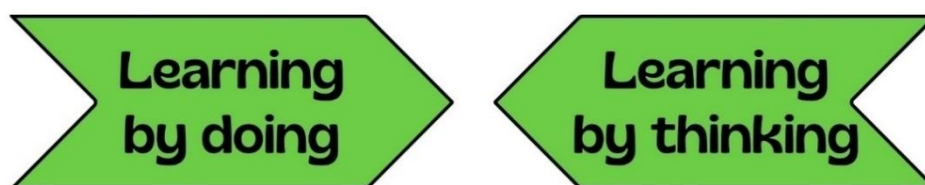
Dewey propuso una escuela donde el alumnado debía ser capaz de aprender a investigar, explorar, además condición indispensable sería, el sumergirse en el ambiente, y aprender de la experiencia [...]. Además, deberían tener un espacio para que el niño se dedicase a trabajar, en lugar de escuchar. (p. 7)

Realmente, ¿vemos muchas diferencias entre lo que exponía Dewey y lo que la actual educación defiende? Este autor sostenía que la educación que adquirimos en la calle o en nuestro entorno habitual es más profunda y real y, por el contrario, la educación de la escuela es más superficial pero también más segura. En este sentido, ahondar en el concepto de seguridad dentro de la escuela nos daría para otras cuantas líneas, pero no nos desviaremos por no ser nuestro objeto de investigación. El reto, según Dewey “consiste en articular adecuadamente las cualidades positivas de ambas modalidades educativas, integrando el

aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno” (Carbonell, 2015, p. 22).

Por su parte, Hermán Horne defendía que la doctrina del *learning by doing* era buena para la educación básica, pero no para la educación del adolescente o el adulto, cuyo aprendizaje era más a través del *learning by thinking*. No obstante, tal y como apunta Pereyra-García (1979), nosotros no pensamos que se dé una contraposición de ideas entre ambas, pudiendo ocurrir de manera simultánea, tal y como sucede en los modelos comprensivos de enseñanza deportiva y EF, en los cuales se ahonda al final de este capítulo.

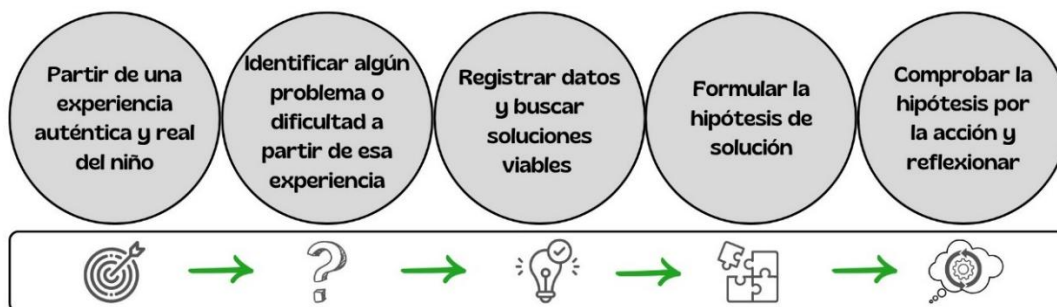
Figura 27. Las sinergias entre aprender haciendo y aprender pensando



Fuente: elaboración propia a partir de Pereyra-García (1979)

Fue en una de sus principales obras pedagógicas, “Mi credo pedagógico” (1987), donde estableció que la escuela es un proceso de vida, más que un proceso o una preparación para la vida adulta, dejando atrás el debate de divorcio entre “la escuela y la vida”, eliminando fronteras entre la sociedad, el entorno y la escuela, tal y como también defendía Freinet (Carbonell, 2015; Santaella & Martínez, 2017). Un proceso donde priman los intereses de los estudiantes en las diferentes situaciones sociales que se hallan (Diestra, 2015). Así, la propuesta metodológica de Dewey constaba de cinco fases:

Figura 28. La propuesta metodológica de John Dewey sobre el aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Estas cinco fases mucho tienen que ver con las actividades que se producen al aire libre, donde encontramos experiencias reales de los estudiantes, y, por ende, con la incertidumbre que se genera en este tipo de entornos al registrar datos, buscar soluciones y comprobar las hipótesis a través de la acción.

De este modo, con todas estas ideas, van surgiendo diferentes teorías de las pedagogías progresistas, naciendo la Escuela Nueva y con ella, la Institución de Libre Enseñanza en España.

1.1.3. La Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)

Por influencias de Rousseau, en el siglo XIX surge la Escuela Nueva en Inglaterra con *The new school* de la mano de Reddie. Se trata de un movimiento de renovación pedagógica que cuenta con 30 principios definidos por uno de sus principales precursores, Adolphe Ferrière. Este modelo reprochaba la escuela tradicional por encima de la experiencia directa, defendiendo que la escuela debía ser la vida real en vez de preparar para el mundo exterior. Ideas que van en sintonía con lo expuesto por Dewey (Santos-Pastor, 2003) y con lo que seguimos defendiendo hoy en día, después de casi 200 años.

En España, todas estas nociones se concretaron con la Institución Libre de Enseñanza (ILE), donde los paseos, las excursiones a la sierra, los talleres manuales y las colonias escolares se convirtieron en la piedra angular de esta escuela (Sáez-Padilla, 2009).

Ahondando en las colonias, la primera colonia escolar en España se realizó en 1888 de la mano de Manuel Bartolomé Cossío donde participaron dieciocho niños y tres profesores, en San Vicente de la Barquera (Gómez-Gutiérrez, 2019), a partir de la cual, se fueron expandiendo por toda la nación de manera progresiva, alcanzando su punto álgido en el 1933. No obstante, su nacimiento surgió en 1854, como un procedimiento para tratar los problemas de higiene y salud que afectaban a las clases sociales más desfavorecidas, concretamente en Dinamarca. A pesar de ello, una de las más conocidas, la cual suele tomarse como referente, es la desarrollada en 1876 por el pastor suizo evangelista Walter Bion, quién se llevó a disfrutar de unos días en el campo a 64 niños, junto con otros profesores (De Dueñas, 2022).

Antes de profundizar en la ILE, realizamos una mención especial a algunas de las escuelas fundadas en España como la “escuela del Ave María”, instituida en 1889, o la escuela de bosque de Montjuic en 1914. En este sentido, autores como Canes (1999), exponen que fueron las “escuelas del Ave María” creadas por el padre Manjón, las pioneras del movimiento de la Escuela Nueva en España, adelantándose incluso “al movimiento de las escuelas al aire libre extendidas por Europa a principios del siglo XX” (p. 165). Es por ello por lo que nos parece adecuado realizar esta breve evocación, además de por su orden cronológico, a pesar de que se ahondará en ellas más adelante cuando nos centremos en las corrientes surgidas de manera específica en España.

Paralelamente a todas estas iniciativas, aparecen asociaciones más conocidas dentro los movimientos formativos de la educación no formal, como fueron los batallones escolares, adoptados por el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, y el Movimiento *Scout* o “escultismo”, fundado en 1908 por Baden Powell, basando su pedagogía en un convivir con la naturaleza a través de grupos denominados “patrullas”, que permitían desarrollar la autonomía, pero también la responsabilidad de grupo.

En relación con el Movimiento *Scout*, se ilustra con el fin de contextualizar, que, es en 1912, en la época de Alfonso XIII, cuando en España se crea una asociación infantil y juvenil fundada por Teodoro Iradier y Herrero: los Exploradores de España, la cual tenía muchas similitudes con este movimiento. Esta asociación adquirió un rápido crecimiento, siendo impulsada por el rey, y aumentado apoyo y popularidad con la dictadura de Primo de Rivera, padre de exploradores. En esta línea, en Vitoria es donde surge la primera versión española del movimiento a imagen de la organización creada en 1908 por Powell (Cervera, 2023). Aun con ello, legalmente, este movimiento entró en España con los *Scouts* Hispanos en 1934 creados en Madrid por el sacerdote Jesús Martínez (Manrique-Arribas, 2014).

El propio Powell (1991) expuso lo siguiente: “viviendo al aire libre en medio de la naturaleza, trae aparejados salud y felicidad, cosas que no se pueden obtener entre muros de tabique y el humo de las ciudades” (p. 9). Por consiguiente, en esta época ya sí podemos apreciar una clara diferencia entre el medio natural y

el medio urbano, importando más el lugar que la incertidumbre que se genera en estos entornos que se encuentran fuera de la escuela.

Asimismo, como expone el propio Arribas (2008), todos estos movimientos nacidos en la educación no formal irrumpieron de forma rápida en el campo de la educación formal, siendo utilizados por instituciones educativas en la formación de los jóvenes.

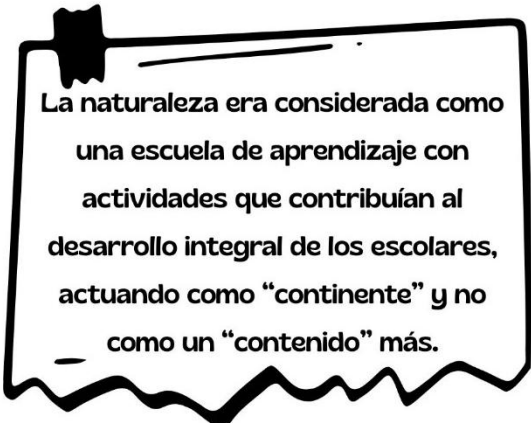
Vistas estas propuestas que van surgiendo, pasamos a centrarnos de lleno en la ILE, pero ¿de qué autores, además de la Escuela Nueva, bebe la ILE? Como ya pueden imaginar, las traducciones de algunos libros de Dewey por autores de la ILE y las numerosas menciones en el Boletín de la ILE (Pereyra-García, 1979) evidencian la influencia que este autor ha tenido en este siguiente hito a contemplar.

La ILE fue fundada en 1876, siendo Francisco Giner de los Ríos uno de sus máximos exponentes. Como dice López Serra (1998), esta institución fue “uno de los fenómenos educativos y culturales más relevantes de la España contemporánea” (p. 29). Algunas de las líneas pedagógicas que definen este modelo son el amor a la naturaleza, la educación de los sentidos, las actividades al aire libre, los paseos por el campo o el disfrute por el paisaje desde una organización escolar flexible y con un marcado carácter interdisciplinar, realizándose una enseñanza desde todas las materias en contacto con la naturaleza y no a través de una enseñanza parcelada en ámbitos (Arribas, 2008).

Tan intensa era esta relación, que hicieron del entorno su aula de naturaleza y de vida (Gómez-Gutiérrez, 2019). Las actividades en la naturaleza se caracterizaban por su frecuencia y por ser organizadas por los propios maestros en espacios diversos que tuvieran interés histórico, sociocultural, natural o paisajístico, lo que demuestra que la naturaleza era considerada como una escuela de aprendizaje con actividades que contribuían al desarrollo integral de los escolares, actuando como “continente” y no como un “contenido” más (Arribas, 2008). El entorno, “en su sentido más amplio, desde el paisaje natural a los edificios y espacios públicos de las ciudades” (Fernández, 2018) era un elemento esencial para la educación diaria del alumnado.

Estas ideas que defienden estos autores van en armonía con lo que en este documento se investiga, tomando el entorno en su sentido más amplio y no centrándonos únicamente en la naturaleza entendida como el contacto con “lo verde”, sino dando más importancia a la incertidumbre y las sensaciones que vivimos en estos entornos, debate que será tratado más adelante.

Finalmente, se hace preciso comentar tres de los principios básicos que concretaban la ILE, siendo estos: (1) el alumno como sujeto activo y vivo de la educación, (2) la educación definida como vida, siendo solo posible mediante el contacto directo con la realidad que nos rodea y (3) el maestro como guía que motiva y orienta las diversas actividades y actuaciones (Pereyra-García, 1979).



La naturaleza era considerada como una escuela de aprendizaje con actividades que contribuían al desarrollo integral de los escolares, actuando como “continente” y no como un “contenido” más.

Confeccionado el recorrido por estos tres grandes hitos: Rousseau con su naturalismo, la educación experiencial de John Dewey y las influencias de la ILE, se hace preciso realizar un guiño a Célestin Freinet (1896-1966), por su influencia en las ideas expuestas, además de ser el más contemporáneo de los tres destacados.

La pedagogía freinetiana defendía la importancia de desarrollar la curiosidad y la actitud crítica ante la vida, la construcción del conocimiento desde la experiencia, la experimentación y el descubrimiento, así como el respeto de los ritmos vitales y la realización de actuaciones dirigidas a encontrar su sentido en la naturaleza. Todos esos principios fueron denominados por el propio Freinet como “métodos naturales”, que no eran sino manifestaciones de la implementación de una metodología desde la experiencia diaria, confiando en las capacidades de los niños. Para ello, era fundamental salir del aula para conocer la ciudad, el pueblo, el barrio y el entorno en general. Se trataba de estar en contacto con la naturaleza y la vida en su dimensión más amplia (Santaella & Martínez, 2017).

Ahora sí, pasamos a abordar un segundo periodo, que transcurre por completo en el siglo XX, donde la educación deja de plantearse desde y con la naturaleza

para ser para la naturaleza, “educar para que el ser humano conozca esa naturaleza de la que es parte, a la que pertenece como ser vivo y de la que emerge como ser cultural, como ser inteligente naturaleza” (Gómez-Gutiérrez, 2019). En este periodo haremos alusión a la educación al aire libre en la época franquista e inicios de siglo con el Movimiento *Scout*, basándonos esencialmente en las ideas expuestas en Santos-Pastor (2003) y Arribas (2008).

1.1.4. La educación al aire libre en la época franquista (1939-1975)

En esta época, la EF y el deporte adquieren una importante carga política e ideológica, pero también una función higiénica y moral, otorgando a médicos y militares un importante papel para la elaboración del modelo (Coterón, 2012). Igualmente, las actividades “al aire libre”, tal y como se denominaban en ese momento, se convierten en la piedra angular sobre la que actuar.

Estas actividades estuvieron integradas en los programas escolares en los años 1942, 1945 y 1950. Como ejemplo, en la Ley de Educación Primaria del 17 de julio de 1945, el artículo 45 incluía como actividades complementarias los campamentos y las marchas de montaña, pero siendo consideradas formativas y canalizadas a través de la escuela, siempre bajo la dirección del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina, según el sexo (Arribas, 2008; Sotomayor, 1995).

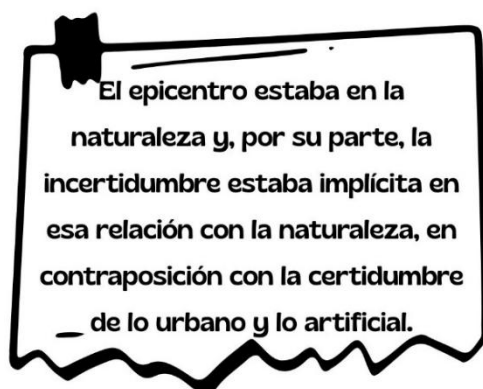
Tal y como expone la Delegación del Frente de Juventudes (1944), la EF debía ser rigurosa y obligatoria en la Escuela Primaria, tendiendo a la creación de un método nacional en el que estuvieran presentes las danzas y juegos españoles.

Para entender la evolución en esta etapa, las colonias escolares son sustituidas por la Organización Juvenil (OJ) creada en 1937 (Decreto de 4 de agosto de 1937), destacando las actividades extraescolares. Después, en 1940, se creó la Delegación Nacional del Frente de Juventudes (FJ) (Ley de 6 de diciembre de 1940), en 1942, las Falanges Juveniles de Franco y en 1960, la Organización Juvenil Española (OJE), heredando materiales del FJ, con grandes influencias militares. Finalmente, la ley de Educación Física en el 1961 estableció esta materia como obligatoria.

A finales de los años cincuenta y hasta 1965, las dificultades sociales convirtieron la búsqueda del ocio y la diversión en una necesidad para la mayoría de la población, especialmente para los jóvenes. Así, la EF, los deportes y las actividades al “aire libre” comenzaron a emerger como lugar para formar a los jóvenes en valores de disciplina sin dejar de transmitir los mensajes ideológicos de la época.

En esta línea, son los campamentos la actividad más destacada (Manrique-Arribas, 2014), bajo el lema: “no se centra únicamente en transmitir un modo de ser, sino también una manera de pensar” (Delegación Nacional de Juventudes, 1967), junto con la marcha, el campismo, la organización de juegos de la naturaleza y el deporte de orientación (Sotomayor, 1995).

Como defendió Arribas (2008), “la educación debe traspasar los muros de la escuela, acercándose a la naturaleza para aprender-enseñar de forma relevante conceptos, procedimientos y actitudes desde una formación verdaderamente integral, atribuyéndole al ocio y al medio natural un carácter formativo” (p. 45). De hecho, en la ley de 1965, la EF contempla varios ámbitos, destacando en casi todos ellos el aire libre o la naturaleza y algunos de sus beneficios como la confianza en sí mismos, la dosificación del conocimiento, la formación moral o la alegría de vivir (Santos-Pastor, 2003). De este modo, se puede indicar que, en esta época, la EF comienza teniendo un origen fundamentalmente político el cual, progresivamente y hacia el final de la etapa, cede protagonismo a favor de una orientación centrada en fines formativos y educativos.



Vistos cuatro de los modelos más influyentes en nuestro contexto educativo español a lo largo de la historia en relación con las AFMN, como aún nos seguimos refiriendo a dichas experiencias por el momento, hemos podido apreciar que el foco conceptual en esta etapa se centraba en la naturaleza y la importancia del entorno y no tanto en las características e incertidumbre que ese entorno nos produce. El epicentro estaba en la naturaleza y, por su parte, la incertidumbre estaba implícita en esa relación con la naturaleza, en contraposición con la certidumbre de lo urbano y lo artificial.

Por consiguiente, analizados y repasados dichos acontecimientos, cabría preguntarse, ¿de qué manera se concreta la educación de las diferentes corrientes que van surgiendo a partir de estas ideas, las cuales tienen en cuenta la incertidumbre ambiental y apuestan por una educación más allá de un aula tradicional?

1.2. Corrientes contemporáneas surgidas más allá de las paredes

A continuación, se pasará a analizar las singularidades más relevantes de algunas de las pedagogías que han ido modelando una manera diferente de ver la educación a partir de las influencias descritas anteriormente, con el fin de conocer el paradigma que se va creando en los primeros años del siglo XX. Periodo donde se aboga por el cuidado conjunto de la educación y la salud de los niños, utilizando la naturaleza como una de las principales herramientas y buscando entornos educativos reales y con incertidumbre para un aprendizaje significativo (Bernal, 2000; Gómez-Gutiérrez, 2019).

1.2.1. *Waldkindergarten* (Alemania) e influencias

Bruchner (2017) nos revela que existen más de 2500 escuelas infantiles al aire libre, siendo en su gran mayoría escuelas privadas o concertadas. La mayoría reciben el nombre de *Waldkindergarten*, que significa “jardín de infancia en el bosque”, aunque también están las *Strandkindergarten*, refiriéndose a “jardín de infancia en la playa”.

A pesar de que Alemania fue la primera nación que ensayó las escuelas al aire libre, en 1903, fundando en Berlín la *Waldschule* de Charlottenburg (Bernal, 2000), las primeras iniciativas resonadas comenzaron a darse a finales de los años 70, y fue desde el 1993 cuando el gobierno les otorgó un reconocimiento oficial que ha ido aumentando de manera exponencial. De hecho, en 1903 la finalidad de estas escuelas era higiénico-sanitaria, accediendo únicamente escolares sin recursos y con un ambiente poco sano (Gómez-Gutiérrez, 2019).

Como dato llamativo de las escuelas alemanas, Freire (2014) apunta que algunas desarrollan una educación mixta, combinando paseos por los bosques por las mañanas y clases en edificios por las tardes. Igualmente, un aspecto positivo es el avance que ha presentado Alemania en cuanto a la metodología y

legislación de este tipo de escuelas, influyendo esto de manera directa en la forma que tienen de valorar la educación (Bruchner, 2017).

En esta línea de finalidad higiénico-sanitaria, destacan otras escuelas como la *Openluchtschool* o escuela al aire libre de Ámsterdam, aún en uso a día de hoy desde 1928, algunas con vocación política como *Yásnaia Poliana* en Rusia, fundada por Tolstói, y otras más filosóficas, como *Santiniketan*, en la India, concebida por Tagore (Hueso, 2021).

Siguiendo este modelo alemán, se hace preciso mencionar dos escuelas más. Por un lado, las *Ecole au Plein Air* de Francia, donde autores como Gómez-Gutiérrez (2019) apuntan que el honor de ser la primera escuela al aire libre en medio del entorno natural se lo llevó Francia a través de Gastón Lemonnier en 1890, con finalidad higiénico-sanitaria debido a un ambiente socio familiar desfavorecedor. Por otro lado, las *Fresh Air School* de Estados Unidos, en 1911. Ambas con una temporalidad parecida a las *Open Air School* de Inglaterra en las que más adelante se ahondará.

1.2.2. Movimiento *friluftsliv* (países escandinavos)

Se trata de un movimiento fundado en 1882 por el dramaturgo noruego Henrik Ibsen, naciendo a partir de él, la primera escuela infantil en el año 1884. No obstante, aunque siempre se ha dicho que surge en Noruega, Henderson y Vikander (2007) apuntan que no está del todo claro, afirmando que debe abrirse la red de manera amplia para poder comprender sus singularidades. Lo que es cierto es que muchos países del sur de Europa y América han encontrado inspiración en Noruega con el fin de adquirir pautas de comportamiento en estos entornos.

Debido a su fabulosa aceptación, pronto comenzó a emerger la idea de este movimiento en los diferentes colegios de Educación Primaria (EP, en adelante). Finlandia y Noruega se encuentran de los primeros en la fila, con más de 300 escuelas con estas singularidades (Bruchner, 2017). Aunque también destacan en Suecia.

Por ejemplo, en el año 2006, Suecia ya contaba con más de 180 centros infantiles, dato que ha ido en aumento, y 18 escuelas de EP con estas

características. De hecho, la princesa Victoria de Suecia patrocina estas escuelas desde el año 2010 (Freire, 2014). No obstante, a pesar de compartir área geográfica, rasgos históricos, climatológicos, sociales y culturales, las diferencias en estilos y resultados entre los países también son evidentes (Sánchez, 2014).

Esta pedagogía se define como “una forma de vida sencilla”, lejos del concepto comercializado y de riesgo que defienden otros países. Se podría traducir como “vida al aire libre”, aunque no acaba de ser un fenómeno fácil de concretar (Waite, 2017). Como expone Sánchez (2014), la imposibilidad de definirlo puede deberse a la consulta errónea de fuentes, al hacerlo desde enfoques poco comprensivos o realmente a la propia dificultad de limitarlo dada la magnitud cultural, social, educativa, familiar, personal y crítica que abarca.

Se trata de un movimiento que está asociado, por tradición y ubicación, a una fuerte adherencia cultural con la naturaleza y el aire libre (Henderson & Vikander, 2007), idea que nos remarca la influencia e importancia que tiene el aspecto cultural y político para que este tipo de prácticas afloren y que nos ayuda a reflexionar y entender las diferencias que existen entre los países, sin asumir que debe ser igual en todos los casos.

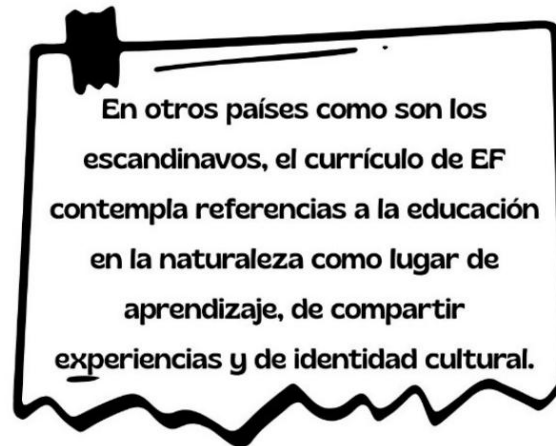
En la mayoría de entornos en Noruega la división entre cultura y naturaleza es mínima. Y es que el país invita a *friluftsliv*. La mayoría de los centros educativos están rodeados de bosque, y el alumno ya está en contacto con la naturaleza con solo poner un pie fuera. Por ello, estudiar sobre las conexiones del humano con la naturaleza, la ecología del invierno, las migraciones de la primavera y la ecología y el cambio climático se hace útil y necesario. (Sánchez, 2014, p. 2)

Como remarcan Pérez-Brunicardi *et al.* (2017), en otros países como son los escandinavos, el currículo de EF contempla referencias a la educación en la naturaleza como lugar de aprendizaje, de compartir experiencias y de identidad cultural.

Henderson y Vikander (2007) enumeran una serie de factores que definen a *friluftsliv*, entre las que destacan: (1) la buena relación con las familias, (2) la distancia entre los lugares, (3) las relaciones de amistad, (4) el juego como parte

fundamental, (5) la relevancia de lo experiencial y (6) un interés que lleva a entornos naturales a través de largas caminatas.

En Canadá o Nueva Zelanda existen otros movimientos similares, aunque la simplicidad y tranquilidad que caracteriza a Noruega es algo diferenciador, confiando plenamente en el poder pedagógico de la naturaleza. La educación al aire libre en Estados Unidos se pierde en ocasiones al centrarse en la mejora de las habilidades sociales o los imperantes avances tecnológicos (Henderson & Vikander, 2007).



1.2.3. Udeskole (Dinamarca)

El término *Udeskole* hace referencia a “fuera de la escuela”. Nació en los años 50 en Dinamarca, fundándose la primera escuela infantil al aire libre de Europa, a partir de la cual se han ido extendiendo y consolidando por todo el mundo (Bruchner, 2017). En realidad, tal y como exponen Bentsen *et al.* (2009), diferentes estudios noruegos y suecos (Limstrand, 2001; Lunde, 2000; Ericsson, 1999) indican que los docentes de *udeskole* son entusiastas con experiencia en *friluftsliv* (vida al aire libre). Es por ello por lo podemos afirmar que *udeskole* bebe directamente del movimiento *friluftsfremjandet* descrito unas páginas atrás.

En este tipo de escuelas el viaje al aprendizaje al aire libre es un acto que contribuye a las buenas relaciones entre las personas y a un adecuado desarrollo integral de los estudiantes (Waite, 2017). Lleva implícito la idea de utilizar tanto los entornos naturales como los culturales, considerándolos extensiones de la escuela, por lo que defiende un enfoque del aprendizaje integrado, realizando una combinación de espacios dentro y fuera del aula (Beames *et al.*, 2012; Bentsen *et al.*, 2009).

Como ejemplos de lugares a visitar, Beames *et al.* (2012) incluyen algunos como los museos, los negocios locales, los parques, las fábricas o las iglesias. ¿Podríamos considerar a todos estos lugares naturales?, ¿hay algunos naturales y otros culturales?

En este caso, la pedagogía danesa sí menciona, como han podido ver, los entornos naturales y los culturales, dándoles importancia y combinándoles como prácticas que tienen aspectos comunes en relación con lo que nos proporcionan y con sus señas de identidad. Como expuso Jordet, uno de los primeros en situar a *udeskole* en un plano teórico:

Udeskole busca activar todas las materias escolares en una formación integrada donde las actividades al aire libre y en el interior están estrechamente vinculadas. Los alumnos aprenden en un contexto auténtico: es decir, aprenden sobre la naturaleza en la naturaleza, sobre sociedad en la sociedad y sobre el entorno local en el entorno local. (Jordet, 2008, p. 1)

Actualmente, *udeskole* está dirigida a niños de entre seis y dieciséis años y se caracteriza por tener actividades fuera de la escuela de forma regular (una o dos veces cada 15 días). No está explícitamente en planes de estudio formales, y no tiene apoyo político ni económico, sino que surge más por iniciativa del profesorado, aunque se está, progresivamente, intentando incluir como parte de la reforma educativa (Bentsen *et al.*, 2018).

Igualmente, destacan en Dinamarca y Suecia, las *skogsmulle*, también llamadas “llueva o haga sol”, extendiéndose cada vez más por toda la región escandinava (Freire, 2014).

1.2.4. Forest School (Reino Unido)

Cabe mencionar que el origen en Reino Unido de escuelas al aire libre se dio casi 100 años antes del nacimiento de las *Forest School* (FS), con las *Open Air School* en 1908 en Inglaterra, tomando como referencia el modelo alemán (Bernal, 2000), aunque aquí con otras características. Los fines de su creación eran higiénicos para contextos desfavorecidos y la temporalidad de funcionamiento era con periodos cortos, atendiendo a la climatología, comenzando la actividad escolar en los meses de primavera (abril o mayo) y cerrando en los primeros meses fríos del otoño (octubre o noviembre) (Gómez-Gutiérrez, 2019).

De este modo, el término *Forest School* (FS), traducido como “escuela forestal” al castellano, fue acuñado por las prácticas de Bridgwater College tras una visita a Dinamarca en 1993 para estudiar la pedagogía danesa en Educación Infantil.

A partir de entonces, fue creciendo sin ningún tipo de regulación y ningún organismo gubernamental que hiciera un seguimiento, siendo cada vez más habitual su intervención educativa, llegando a hablar incluso de 10.000 escuelas, con el fin de “estar en el mundo natural” para el bienestar emocional, promover la atención al aprendizaje y la actividad física (Mccree & Cree, 2017).

En este sentido, cabe destacar que este crecimiento masivo se debió, en gran parte, a que se implantó desde el sistema público, por lo que todo el mundo tenía acceso a este tipo de educación (Bruchner, 2017). El problema se dio cuando, por falta de apoyo formal, los entornos comenzaron a llamar *Forest School* (FS) a una gran variedad de actividades al aire libre, sin que estas tuvieran las características que FS defiende como son: (1) estar centradas en el alumno y el juego, (2) ser a largo plazo o (3) estar dentro de un área boscosa, entre otras. Por lo que, desde FS propusieron otras maneras de llamarlo para que no lo confundieran. Algunas denominaciones fueron “juegos en el bosque” o “aula al aire libre” (Mccree & Cree, 2017).

Esta corriente representa un proceso inspirador que ofrece oportunidades para desarrollar la autoestima a través de experiencias de aprendizaje en un bosque o entorno natural con árboles. Tiene seis principios fundamentales que son: (1) constituye un proceso largo de sesiones regulares, (2) tiene lugar en un entorno natural o bosque, (3) persigue conseguir un desarrollo integral como objetivo principal, (4) el alumnado asume riesgos adecuados, (5) está dirigido por profesionales y (6) los procesos están centrados en los estudiantes (FSA, 2012).

Del mismo modo, se intenta regir por el informe Delors (1996) de la UNESCO y sus cuatro pilares de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; y por los nueve valores asociados a la naturaleza de Kellert (2002, citados en Davis *et al.*, 2006): belleza, dominio, humanista, moralista, naturalista, negativista, científica, simbólica y utilitarista.

Una vez alcanzado este punto, puede observarse una gran diferencia respecto a los movimientos analizados hasta el momento, siendo el entorno natural con la presencia de árboles y zonas verdes una pieza cardinal de este tipo de escuelas.

Por otro lado, una de las pedagogías que en los últimos años está teniendo una gran resonancia en Reino Unido es *Learning Outside the Classroom* (LOtC),

traducido del inglés como “aprendizaje fuera del aula” (Benito, 2020). Fue en abril de 2009 cuando surgió *The Council for Learning Outside the Classroom* (CLOtC), pero en el 2006 se lanzó el Manifiesto LOtC, siendo este un gran paso en el reconocimiento de los beneficios de esta pedagogía (CLOtC, 2021). Las características que lo definen son fundamentalmente tres: (1) la importancia de la educación experiencial que defendía John Dewey, (2) la pedagogía del lugar (*pedagogy of place*) de Wattchow y Brown (2011) y (3) la necesidad de que haya curiosidad para aprender (Benito, 2021), aspectos sobre los que se ahondará en capítulos posteriores del marco teórico.

Pese a lo comentado, autores como Beames *et al.* (2017), defienden que la enseñanza debe presentar una combinación coherente de sitios interiores y exteriores para conseguir un aprendizaje integrado. Así, visto de esta manera, “las paredes del aula son lo suficientemente permeables como para permitir un flujo entre ambos” (p. 82).

Dentro de esta pedagogía, destaca como caso significativo el de Escocia con el documento nacional de *Curriculum for Excellence through Outdoor Learning*, debido a su gran impacto. Este documento comienza sus primeras líneas exponiendo: “somos extremadamente afortunados de tener entornos urbanos y rurales tan ricos en nuestras puertas y las experiencias de aprendizaje de nuestros niños y jóvenes pueden mejorarse maximizando el potencial del aire libre” (*Learning and Teaching Scotland*, 2010, p. 3), valorando tanto los espacios naturales como urbanos. Esta guía pretende sentar los fundamentos principales del enfoque, dando una visión de lo que consideran qué es el aprendizaje al aire libre, así como nociones básicas para implementarlo desde una base segura.

El apoyo por parte del Gobierno en Escocia es fundamental para que se haya podido crear ese documento a modo de guía. Su plan de estudios está compuesto por ocho áreas curriculares, donde la de “salud y bienestar” (*health and wellbeing*), dentro de la cual se encuentra la relación con el entorno y la comprensión del mundo, es reconocida como una de las más importantes, considerándola responsabilidad de todos (*Education Scotland*, 2024).

En definitiva, como hemos podido ver, en estos países la incertidumbre juega un papel importante, no solo por cultura, al estar tremendamente interiorizado

(Beames *et al.*, 2012), sino también por supervivencia, aportando a los niños desde edades bien tempranas las herramientas suficientes para poder adaptarse a las condiciones de incertidumbre ambiental que les permiten desarrollarse de manera autónoma.

1.2.5. En España

En el contexto nacional contamos, como ya hemos adelantado previamente, con varios ejemplos de este tipo de escuelas, destacando algunas como la fundada en Granada de la mano del sacerdote y catedrático de Derecho, D. Andrés Manjón en 1889, siendo una de las tantas “escuelas del Ave María” que después se fundarían en Granada; las escuelas Sal y Sol en Andalucía en 1907, las instaladas por el Ayuntamiento de Madrid en la Dehesa de la Villa en 1918 a cargo de Flora Mateos de la Torre; o la de Montjuic de Rosa Sensat en 1914 (Bernal, 2000), cuyo propósito inicial era atender a niños débiles o con alguna enfermedad, idea no compartida por la propia Sensat:

De consiguiente, no sólo para los individuos débiles y depauperados, con fines y modalidades especiales, sino para la población escolar normal, debería establecerse en dichos lugares el tipo de escuela de bosque o escuela al aire libre, por ser el que mejor responde a las necesidades de una positiva educación.
(Sensat, 1921, p. 74)

Como ejemplos contemporáneos que están sirviendo de inspiración al movimiento de las escuelas en la naturaleza en España destacan algunas de las ya vistas como son las *waldkindergärten* alemanas, el movimiento escandinavo *friluftsliv* o las *Forest School* británicas (Hueso, 2021).

Con el fin de contextualizarnos de forma genérica en España, comentaremos en mayor profundidad dos de las escuelas al aire libre más resonadas, siendo estas la de Montjuic de 1914 y la bosque escuela de Cerceda de 2015, proporcionando una idea general de las mismas.

Respecto a *l'escolas de bosc* catalanas, a principios del siglo XX, el Ayuntamiento de Barcelona, tomando como referente las ideas de la Escuela Nueva y de pedagogos de la ILE comenzó la iniciativa de crear escuelas de bosque, inspirándose en la escuela *Waldschule* de Charlottenburg, las *Open Air*

School inglesas y *l'école en plein air* de Lyon, visitada por un grupo de maestros entre los que estaba Rosa Sensat en 1914 (Guerrero & Hierro, 2016).

Así, en 1914 se crea la escuela de bosque de Montjuic, dividida en dos secciones, una de chicas y otras de chicos, nombrando a Rosa Sensat y Antolín Monroy como directores. Este proyecto contaba con un importante respaldo institucional y apoyo de importantes intelectuales y artistas barceloneses. Se planteaba una escuela al aire libre donde los libros tenían valor, pero aún lo tenían más las propias experiencias (Guerrero & Hierro, 2016).

El planteamiento pedagógico que sostenía Sensat hizo que la escuela fuera evolucionando desde la finalidad higiénica hasta el contacto con el entorno más cercano, destacando las siguientes ideas: (1) el trabajo en su más amplio sentido, (2) el maestro como guía que propone tareas que despiertan interés y se relacionan con el entorno próximo, (3) el papel predominante de los estudios de la naturaleza, (4) la defensa del principio de globalización y centros de interés defendido por Decroly y (5) el establecimiento de un trabajo continuo y equilibrado dentro y fuera del aula (Bernal, 2000). Como dijo Sensat (1929):

La clase es un lugar de meditación y estudio, es el gabinete de trabajo donde se ordenan y clasifican los materiales recogidos fuera, es el paraje de descanso de una vida intensa en impresiones y actividades específicas. Así trabajan los hombres en la vida; así conviene que aprendan a trabajar los niños. (Sensat, 1929, p. 17)

Tras la marcha de Rosa de esta escuela, se creó, en 1965, el grupo de maestros denominado “Escuela de Maestros Rosa Sensat”, tratando de divulgar la pedagogía y los valores transmitidos. En 1980 pasaron a denominarse, ya de forma legal, “Asociación de Maestros Rosa Sensat” (Rabazas & Sanz, 2020).

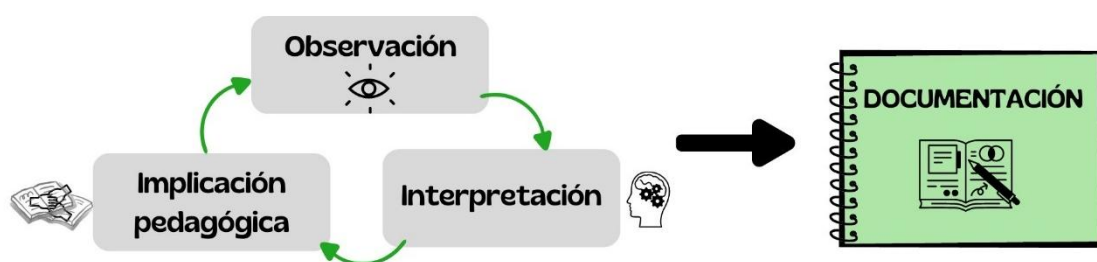
Años más tarde, se creó *l'escola de natura "Angeleta Ferrer"*, contando con la colaboración de Ángeles Ferrer Sensat, hija de Rosa Sensat y catedrática de instituto en Ciencias Naturales, siguiendo, en gran medida, los pasos de su madre (Bernal, 2000).

Por otro lado, pasamos a esclarecer la bosque escuela de Cerceda. En el año 2010 se empezó a concebir esta iniciativa, tejiendo una red formada por educadores y profesionales del medio ambiente bajo el lema “*Learning in nature*”,

enfocándose únicamente en el segundo ciclo de Educación Infantil, pero no fue hasta 2015 cuando Cerceda abrió sus puertas como centro homologado.

La rutina escolar de este centro se caracteriza por ir combinando de manera equilibrada y alternada fases poco estructuradas con una mayor libertad y autonomía, con otras más estructuradas dirigidas por la persona adulta (Bruchner, 2017). Cabe destacar su interesante método de evaluación cualitativo y compartido resumido en tres pasos para detectar las necesidades de los estudiantes:

Figura 29. Método de evaluación de la bosque escuela de Cerceda



Fuente: elaboración propia

Contemplados estos dos ejemplos, se puede ver que, en España no existe un modelo preciso. Tal y como defiende Hueso (2021), “el movimiento es aún incipiente, muy orgánico y localizado, por lo que responde a criterios y necesidades individuales de cada proyecto y no se han formalizado aún unos criterios comunes” (p. 129). Reflexión extrapolable a otras de las tendencias ya analizadas.

Más allá de estos ejemplos, cabe mencionar que también encontramos otros modelos en Austria, Italia, Gran Bretaña, Luxemburgo, República Checa, Suiza, Japón o Corea del Sur, donde en 2011 el Ministerio de Educación descubrió 35 escuelas infantiles al aire libre siguiendo el modelo alemán (Bruchner, 2017).

Como se ha podido analizar en este primer apartado, compuesto por dos subapartados, cada uno de los autores, hitos, movimientos o escuelas tiene unas características propias que las singularizan. No obstante, hay dos reflexiones básicas que obtenemos de este arduo análisis:

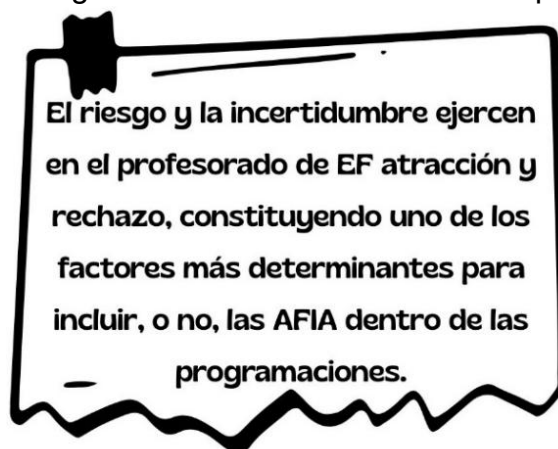
Por un lado, se pueden diferenciar escuelas que acercaron a los escolares a la naturaleza como es el caso de la ILE o Dewey, escuelas que hicieron que la

naturaleza estuviera presente en el interior, creando ambientes muy pensados, como es el caso de pedagogías no analizadas como Waldorf (1919) o Montessori (1907), y escuelas que hicieron de la naturaleza su espacio educativo (con diferentes fines) como es el caso de Rousseau y las corrientes contemporáneas surgidas en los primeros años del siglo XX que se han ido analizando (Gómez-Gutiérrez, 2019).

Es evidente que no puede afirmarse que todas las escuelas que tomaron la naturaleza como lugar para asentar sus instalaciones, fueran iguales, ni en lo educativo, ni en la concepción de sus finalidades y filosofía educativa, ni tampoco en lo concerniente a otros aspectos más funcionales como su organización e instalaciones. (p. 625)

Por otro lado, se ha podido apreciar la importancia que la naturaleza tiene en esta época como proceso de desarrollo integral en las personas, valorándola y apreciándola, dadas las características del periodo histórico que se estaba viviendo.

Una gran cantidad de educadores apostaron por hacer que la educación se



El riesgo y la incertidumbre ejercen en el profesorado de EF atracción y rechazo, constituyendo uno de los factores más determinantes para incluir, o no, las AFIA dentro de las programaciones.

trasladara a contextos más naturales entendiendo que estos garantizaban un desarrollo humano, auténtico y coherente con nuestra naturaleza como humanos. Pero esta idea, en la actualidad carece de ese sentido. Tal y como defiende Santos-Pastor (2003):

A pesar de que autores como Rousseau, con su teoría educativa del naturalismo, o la Escuela Nueva, defendían y señalaban la naturaleza como principal fuente de aprendizaje a través de la educación corporal, eso, actualmente, es utópico, debiendo considerar y replantearnos el concepto de naturaleza en la sociedad actual. ¿Se refiere la naturaleza únicamente a las zonas verdes, o deberíamos englobar más lugares? ¿Es la naturaleza un reclamo educativo que va adquiriendo protagonismo o lo va perdiendo? (p. 133)

Para terminar este apartado, nos parece adecuado señalar que de forma paralela a lo que se ha ido documentando, a principios del siglo XX comienzan también

a desarrollarse diferentes prácticas físico-deportivas consideradas por gran parte de la población occidental como arriesgadas y peligrosas, como es el caso del montañismo o el excursionismo, dando lugar a federaciones o asociaciones que las regulaban, surgiendo así también una atracción por ese vínculo recreativo y deportivo de la naturaleza (Arribas, 2008).

De manera indirecta, dichas prácticas han influido considerablemente en la EF gracias al enfoque deportivo que caracterizaba a esta área educativa en el siglo XIX, especialmente en Educación Secundaria. De esta manera, tal y como veremos más adelante, el riesgo y la incertidumbre pueden ejercer en el profesorado de EF atracción, pero también rechazo, constituyendo uno de los factores más determinantes para incluir, o no, las AFIA dentro de sus programaciones.

Cerrado este primer apartado, a continuación, damos paso a la concepción, evolución e importancia que han ido teniendo las AFIA a lo largo de los años. Para ello, se hará un análisis desde el prisma de la asignatura de EF, considerando tanto el plano legislativo como su progreso desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

¿Cómo han influido las distintas leyes educativas en la inclusión de las AFIA en el marco escolar?, ¿podemos hablar de progreso o nos encontramos ante un retroceso?

2. Evolución de las AFIA en la EF en España

A la hora de elaborar el currículo cabría plantearse algunas preguntas como: ¿cuál es la EF que queremos?, ¿en qué EF estamos y hacia dónde nos queremos dirigir?, ¿nuestra asignatura es un área que va avanzando y proliferando a medida que se consolidan leyes o va repitiendo siempre el mismo patrón?

Tenemos dos posiciones ampliamente extendidas (Larraz, 2006) tanto desde el punto de vista de la EF en particular como desde la educación vista a nivel general. En la tabla 5 podemos distinguirlas y tratar de comprenderlas de forma resumida:

Tabla 5. Posturas existentes en la construcción del currículo

A NIVEL GENERAL	EN EDUCACIÓN FÍSICA
Postura continuista	Postura ecléctica. Postura en la que cabe todo donde la EF puede ser sinónimo de salud, cuerpo, juego, movimiento, psicomotricidad, deporte, dominio, etc. Así, habría tantas educaciones físicas como docentes.
Postura que aprovecha el entorno	Postura que busca la coherencia interna, intentando definir con exactitud el objeto de estudio dando lógica a la práctica educativa.

Fuente: Benito (2021)

La postura por la que se opte será primordial para elegir la dirección que queremos seguir. Si optamos por la ecléctica, será relativamente sencillo que cualquier práctica que hagamos nos valga, siempre y cuando haya movimiento. Así, en relación con las AFIA, estas pierden protagonismo, ya que esta postura se centra en el movimiento. No se le da importancia a que exista incertidumbre, convirtiéndolas en propuestas predominantemente recreativas, sin verdaderas aspiraciones educativas, ocupando tiempos y espacios alternativos al resto de la EF y, por tanto, que no se suelen evaluar ni valorar (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2023).

Por el contrario, si se opta por la postura que nos proporciona una coherencia interna, será de vital importancia que esta disciplina no se reduzca únicamente a la práctica de deportes, a un campo de aplicación o a unos valores determinados, sino que sea una combinación de ideas que han existido desde tiempos remotos y transformadas a la sociedad del siglo XXI para responder a los problemas actuales (Delaunay, 2001). Centrándonos en las AFIA, esta postura asume la necesidad de la incertidumbre controlada para aprender, buscando coherencia en cada práctica a realizar y aprovechando los diferentes entornos.

En este sentido, existen dos discursos, los cuales son fundamentales para entender qué EF queremos y practicamos. Nos estamos refiriendo a los discursos de Tinning (1996) y los marcos de racionalidad curricular en EF expuestos por López-Pastor *et al.* (2003). El primer autor plantea que en el mundo de la actividad física y el deporte existen dos grandes discursos: el

discurso del rendimiento y el discurso de la participación. Sus diferencias y particularidades pueden apreciarse de manera esquemática en la siguiente tabla.

Tabla 6. Los discursos de participación de Tinning (1996)

	La EF orientada al rendimiento	La EF orientada a la participación
Marco de racionalidad curricular	Técnica	Práctica
Finalidad	Desarrollo de la condición física y habilidad motriz y selección y desarrollo de talentos deportivos	Desarrollo integral, creación y de la cultura física, propicio de experiencias motrices positivas generando autonomía y hábitos de actividad física
Criterio de valor	Resultado y rendimiento físico obtenido	Tanto en el proceso, en el resultado y en los valores que se ponen en juego
Contenidos habituales	La condición física y las habilidades deportivas	Giran en torno a la cultura motriz, facilitando la diversidad de los tipos de actividad física y la lógica interna de cada una. Importancia a lo vivencial
Enfoque	Currículum por objetivos	Currículum como “Proyecto y Proceso”
Agrupaciones	Por grupos de nivel, “grupos reducidos de élite motriz”	Agrupaciones heterogéneas y preocupación por la coeducación
Metodología	Directiva	Metodologías no directivas, enfocadas en la experimentación, la búsqueda y el descubrimiento
Evaluación	Test de condición física y habilidad motriz y deportiva	Sistemas de evaluación formativa y de enfoque cualitativo

Fuente: elaboración propia a partir de López-Pastor y Gea-Fernández (2010)

Una vez analizados los discursos a tener en cuenta para orientar la EF que queremos practicar, vamos a dar comienzo al repaso de las AFIA a través del recorrido por las diferentes leyes educativas que han configurado el sistema educativo español, tal y como muestra la figura 30. Este análisis nos permitirá comprender cómo cada marco legislativo ha influido en la concepción de este

tipo de actividades, su tratamiento e inclusión en las diferentes etapas educativas periodos contextuales.

Figura 30. Evolución de las leyes educativas en España



Fuente: elaboración propia

2.1. Un repaso de las AFIA de la LGE a la LODE

En esta primera sección vamos a realizar un breve repaso por las tres primeras leyes educativas, la LGE (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa), la LOECE (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares) y la LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación), siendo conocedores de su evolución, y analizando el papel de la EF y especialmente de las AFIA.

Se analizan estas tres primeras leyes de forma conjunta porque en estos periodos la EF aún no era reconocida como especialidad, siendo un cambio relevante que dará lugar a una nueva etapa a partir de la LOGSE en 1990.

Figura 31. Leyes educativas previas a la EF como especialidad



Fuente: elaboración propia

2.1.1. Las AFIA en la LGE (1970)

Empezamos comentando la LGE (Ley 14/1970, de 4 de agosto), siendo esta la última ley del sistema educativo dictatorial franquista y la primera que estructura y regula en este siglo el sistema educativo español, suponiendo “un punto de inflexión y transición entre la dictadura y la educación actual” (Martín-Flórez *et al.*, 2015, p. 39). Dicha ley fue impulsada por José Luis Villar Palasí, con la

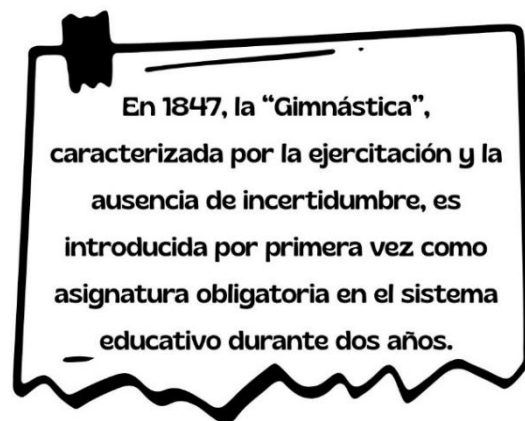
presentación del libro “La educación en España: bases para una política educativa”, coloquialmente conocido como “Libro Blanco” (Mediel, 2019).

Pero ¿qué antecedentes relevantes ocurren antes de esta primera ley?

Los diferentes intentos de implantar la Gimnasia en España en los centros durante el siglo XIX no tuvieron éxito. La falta de prestigio de la materia en general, la excesiva carga de contenidos y la falta de recursos materiales y de equipamiento, hicieron que, durante todos estos años, la “gimnasia”, “gimnástica” o “EF”, según fue evolucionando el concepto, fuera considerada una asignatura de poca importancia, siendo aprobada y clausurada en repetidas ocasiones y espacios cortos de tiempo (Fernández-Truan & Franco, 2021).

En 1847, la “Gimnástica”, caracterizada por la ejercitación y la ausencia de incertidumbre, es introducida por primera vez como asignatura obligatoria en el sistema educativo durante dos años. Más adelante, en el año 1901, se introdujeron los “Ejercicios Corporales” pero sin ninguna asignación horaria. En 1945 se promulgaba la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, considerando la EF como una materia formativa (Mediel, 2019).

No es hasta el 1961, como ya hemos adelantado en la sección anterior, cuando se aprueba la Ley 77/1961 sobre Educación Física promovida por José Antonio Elola Olaso, y en 1967 se pone en marcha el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), como centro de formación de profesores de EF, siendo José María Cagigal su primer director. Todos estos cambios que se fueron produciendo en la década de los 60 conllevaron una gran reforma educativa que se hizo visible con la LGE en el 1970 (Martín-Flórez *et al.*, 2015), ya que, hasta ese momento, había existido una gran desconexión entre los niveles educativos, no existiendo una ley que englobara todo el sistema educativo en su conjunto (Mediel, 2019).



Con esta ley, la EF y deportiva constituyó una materia común y se aprobó la enseñanza obligatoria hasta los 14 años cursando la Educación General Básica

(EGB), dando paso después al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) de tres años. Sin embargo, su tratamiento legislativo no fue de gran consideración. De hecho, dentro de la EGB, los contenidos se organizaban en dos etapas. En la primera, la EF quedaba incluida, junto con la expresión musical, en el área de expresión dinámica, y en la segunda etapa, a partir de los once años, constituía la materia “Educación Física y Deportes” centrándose en el desarrollo armónico de todo el cuerpo. Ya en el BUP destacó el “área de conocimiento Educación Física y Deportiva” (Sáez-Padilla, 2009). En definitiva, la falta de prestigio y de recursos hicieron que esta materia siguiera teniendo poca relevancia, constituyendo una de las “marías” (Fernández-Truan & Franco, 2021).

A pesar de que uno de sus objetivos era potenciar “el desarrollo de la capacidad físico-deportiva”, la EF no estaba reconocida como área educativa específica, es decir, no era obligatoria, dependiendo en gran medida del interés y las cualidades del docente por impartirla. Fue gracias a las orientaciones pedagógicas posteriores, los reales decretos y las disposiciones de los años 80 cuando se comenzaron a incluir las enseñanzas mínimas (Martín-Flórez *et al.*, 2015).

De este modo, a comienzos de los años 80, cuando se cumplían diez años de implantación de la LGE, el Ministerio de Educación publicó los Programas Renovados para la educación obligatoria (Larraz, 2022). Así, los reales decretos que concretaron las enseñanzas mínimas fueron el Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (1º y 2º), el Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (3º, 4º y 5º) y el Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica (6º, 7º y 8º). Cada uno de ellos cuenta, respectivamente, con una orden que regula las enseñanzas, encontrando varias menciones a la EF que a continuación analizamos.

En el caso de las enseñanzas del ciclo inicial, nos encontramos con los siguientes bloques dentro de la EF (Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica), con dos horas y media semanales: (1) toma de

contacto con los objetos, (2) esquema corporal, (3) el espacio y (4) el tiempo, excluyendo toda alusión al entorno, la naturaleza y, por supuesto, a la incertidumbre en el tratamiento de esta asignatura.

En el caso de las enseñanzas del ciclo medio, nos encontramos con los siguientes bloques dentro de la EF (Orden de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica), con dos horas semanales: (1) movimientos básicos, (2) coordinación dinámica general, (3) cualidades físicas, (4) actividades en la naturaleza y (5) actividades lúdicas y predeportivas. En el bloque que nos compete, se explicita que serán habituales los paseos, marchas, juegos, y el desarrollo de la capacidad de convivencia en grupo, donde por primera vez, se incorporan las AFIA en la escuela.

Finalmente, en relación con las enseñanzas del ciclo superior, los bloques que destacan (Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica), con tres horas semanales, son: (1) movimientos básicos, (2) atletismo, (3) aparatos gimnásticos, (4) actividades en la naturaleza y (5) juegos simples, predeportivos y deportivos.

Dentro del cuarto bloque, destacan, en octavo curso, algunas actividades como la acampada (de cinco a diez días de duración), marchas de hasta 13 kilómetros, la escalada, técnicas para la conservación del entorno, interpretación de mapas meteorológicos y conocimientos sobre brújulas y mapas, donde se aprecia la influencia de los emergentes deportes en la naturaleza y de riesgo (Laraña, 1989). Sin embargo, como expone Larraz (2022), estas actividades en la práctica apenas fueron realizadas por los condicionantes de organización que conllevaban.

Tras este análisis, podemos apreciar que en el ciclo inicial la EF se centraba en aspectos perceptivos, yendo cada vez a un trabajo más específico en los ciclos superiores. Igualmente, se observa poca precisión terminológica, confundiendo bloques de contenidos y actividades. La propuesta de los bloques temáticos no se apoyaba en ninguna clasificación concreta, sino que era como un almacén donde se aglutinaban el conjunto de tendencias que en aquel momento convivían

en la educación física escolar, siendo un EF puramente ecléctica. Destacaba también la presencia de dos bloques de actividades gimnásticas (2 y 3) en el ciclo superior y una ausencia total de la parte expresiva de la EF, apropiándose de ella el área de música y dramatización (Larraz, 2022; Martín-Flórez *et al.*, 2015).

Siguiendo a estos autores, las características principales de la LGE eran: (1) el seguimiento de un modelo conductista, (2) la presencia de objetivos terminales, (3) basarse en conductas observables, (4) la ausencia de competencias autonómicas hasta los últimos años, (5) regirse a nivel estatal, (6) los contenidos no estaban estructurados en bloques, (7) el profesorado era un mero aplicador de un currículo cerrado y (8) la existencia de una carencia en relación con la regulación de los docentes, siendo personal heterogéneo con formación y capacidades muy desiguales. En relación con las AFIA, hemos podido ver que, teóricamente, comenzaban a adquirir cierta relevancia en los cursos superiores, aspecto que no se correspondía con la práctica real (Larraz, 2022).

2.1.2. Las AFIA en la LOECE (1980)

En 1980, se publicó la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Sin embargo, dicha ley nunca llegó a entrar en vigor.

Un aspecto significativo que emerge en esta década, donde el sistema educativo español seguía estando regulado por la LGE, es la publicación de la Ley General de la Cultura Física y del Deporte en el 1980. Esta ley supuso, por un lado, una integración completa de la EF, la cual debía ser impartida con carácter obligatorio en todos los niveles educativos, y, por otro lado, un mayor reconocimiento de los docentes (Fernández-Truan & Franco, 2021; Santos-Pastor, 2003).

2.1.3. Las AFIA en la LODE (1985)

Siguiendo la línea del tiempo, con la llegada al gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en 1982, se decidió aprobar una nueva ley educativa, intentado pasar de un paradigma conductista a uno constructivista, aunque fuera al menos sobre el papel. De este modo, se aprobó la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que únicamente mencionaba la nueva organización, funcionamiento y financiación de los centros

docentes, los derechos y deberes de toda la comunidad educativa y la regulación de la enseñanza privada y concertada.

Esta ley no esbozó cambios diferenciadores sobre los planes de estudio ni sobre la EF, por lo que el planteamiento seguía siendo el establecido por la LGE (Fernández-Truan & Franco, 2021; Martín-Flórez *et al.*, 2015). Sin embargo, a juicio de Santos-Pastor (2003), a partir del año 1986, es cuando la EF por fin parecía comenzar a tener un estatus comparable al resto de materias.

Vistas estas tres primeras leyes, dando especial importancia a la LGE al ser la que introduce los cambios más significativos en relación con el objeto de estudio, concluimos este primer apartado de evolución sobre las leyes educativas españolas.

Hasta este punto, hemos podido observar la evolución moderna hacia la naturaleza que se ha ido produciendo desde principios del siglo XIX con Rousseau o Dewey hasta finales del siglo XX con la LODE para dar paso a los cambios que introduce la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Es a partir de la LOGSE donde podremos ir observando y analizando el retorno que se va realizando hacia una urbanización y deportivización de la naturaleza.

2.2. Un repaso de las AFIA desde la LOGSE hasta la LOE

En esta siguiente sección vamos a realizar un breve repaso por la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) y la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), tal y como muestra la figura número 32.

Figura 32. Las leyes educativas desde la LOGSE hasta la LOE



Fuente: elaboración propia

2.2.1. Las AFIA en la LOGSE (1990)

Comenzamos hablando de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre), la cual supuso una reforma y reestructuración del sistema educativo que predominaba desde 1970 con la LGE. Esta nueva ley intentó adaptar el sistema a las demandas de la sociedad del momento, siendo la primera ley que modificó la estructura tras la aprobación de la Constitución Española en 1978 (Martín-Flórez *et al.*, 2015).

Con la LOGSE se amplió la escolaridad obligatoria de los 14 a los 16 años y se adoptó un desarrollo constructivista del aprendizaje, dando flexibilidad y autonomía a los centros docentes. La propia ley, en el preámbulo, indicaba lo siguiente: “la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad” (LOGSE, 1990, p. 28929).

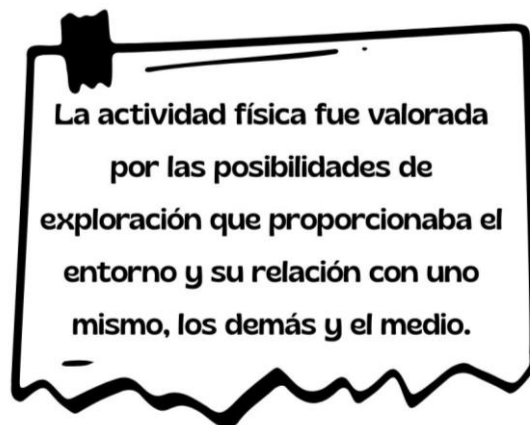
Diferenciamos entre EP hasta los 12 años, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante) hasta los 16 y Bachillerato, con una duración de dos años. En estas etapas, exceptuando 2º de Bachillerato, la EF tiene un carácter global, integrador y obligatorio, poseyendo la misma importancia que el resto de las materias. En este sentido, existía un objetivo que explícitamente hacía referencia al área: “utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal”. La LOGSE supuso la normalización definitiva de la asignatura en el currículo, abandonando el carácter complementario que se le daba en los anteriores periodos (Molina *et al.*, 2016).

En EP destacaba el objetivo general de “valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente” y en la ESO, el de “conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación”.

De este modo, la actividad física fue valorada por las posibilidades de exploración que proporcionaba el entorno y su relación con uno mismo, los demás y el medio (Santos-Fernández, 2018). En estas líneas ya podemos observar la importancia que se le da a la naturaleza en el sentido amplio del que hablaremos en el tercer apartado del marco teórico, destacando lo natural y lo cultural. También destacaba la preocupación por la perspectiva medioambiental.

El discurso teórico de la LOGSE defendía establecer una relación con el entorno de manera interdisciplinar para conocerlo, comprenderlo y sensibilizar a los estudiantes sobre su cuidado y la experiencia directa. Sin embargo, Santos-Pastor (2003) se planteaba que, si la escuela no era facilitadora de todo ello, “¿cómo se alcanzarían estos propósitos?” (p. 88).

La autora reflejó el vacío tan grande que existía, así como las ingentes generalidades que se mostraban en torno a este tema en la legislación, ya que en ocasiones parecía que se refería a la plaza del pueblo y en otras a la montaña



que está lejos, idea que no ayudaba a definir una línea de trabajo al profesorado. Con las interpretaciones que cada uno hacía, algunos lo trabajaban de manera teórica, incidiendo en el cuidado y en la concienciación, otros de manera práctica con el ejemplo y otros sin

saber cómo abordarlo. Además, se empleaban términos polisémicos como entorno, naturaleza, medio natural y medio ambiente sin especificar muy bien sus diferencias y refiriéndose a lo mismo.

Por ello, Santos-Pastor (2003) intentó entender sus intencionalidades, establecer niveles de concreción, así como comprender las relaciones entre el entorno y el medio natural para llegar a una educación ambiental de calidad.

Siguiendo con el análisis, con la LOGSE la EF no quedó reducida a aspectos motores, sino que incluía aspectos cognitivos, afectivos y sociales, defendiendo una práctica deportiva con fines educativos y resaltando el valor sociocultural, comenzando a ocupar el lugar que tiene hoy en día. Como dato curioso, cabe resaltar la novedad que se dio al tratamiento de la Formación Profesional (FP), creando titulaciones de grado medio y superior vinculadas a la actividad física (Martín-Flórez *et al.*, 2015).

Los reales decretos que concretaron las enseñanzas mínimas fueron el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, para EP, y el Real Decreto 1007/1991, de 14

de junio, para la ESO, modificado posteriormente por el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre.

Los contenidos para Primaria eran: (1) cuerpo: imagen y percepción, (2), cuerpo: habilidades y destrezas, (3) cuerpo: expresión y comunicación, (4) salud corporal y (5) juegos, no estando presentes las AFMN por ningún lado de manera manifiesta. Igualmente, no aparecía ningún criterio de evaluación que hiciera alusión a los espacios, por lo que se puede deducir que quizás se estuviese defendiendo que estas actividades eran más un recurso metodológico que un contenido propio de enseñanza (Santos-Pastor, 2003), lo cual podría ser coherente, dada la orientación que se daba, y sigue dando, a la EF en Primaria.

Por su parte en la ESO nos encontramos con: (1) condición física, (2) cualidades motrices, (3) juegos y deportes, (4) expresión corporal y (5) actividades en el medio natural. Con las modificaciones del RD 3473/2000, el medio natural seguía estando presente, aunque ya solo existían dos bloques, uno de “condición física y salud” y otro de “habilidades específicas”, encontrándose lo que nos compete, dentro de este segundo. Estos contenidos se diferenciaban en conceptos, procedimientos y actitudes.

Cabría señalar la interesante reflexión que expone Santos-Pastor (2003) comparando la relación de la EF y las actividades en el medio natural entre la Escuela Nueva y la LOGSE. En la Escuela Nueva estas actividades constituían el continente de la EF, sin embargo, con la LOGSE pasaron a ser contenido y la EF se convirtió en el continente. Así, con la Escuela Nueva, la naturaleza era una escuela de aprendizaje y con la LOGSE pasó a convertirse en un espacio más para satisfacer los objetivos motrices.

2.2.2. Las AFIA en la LOCE (2002)

Antes de la aprobación de la LOCE, se implantó la LOPEG, ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Esta ley únicamente la nombramos para conocerla, ya que no modifica la estructura del sistema educativo ni los aspectos curriculares (Martín-Flórez *et al.*, 2015).

Prosiguiendo con la secuencia temporal, en el 2002 se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que modificaba la LOGSE y LOPEG. Sin embargo, esta ley no llegó a tener una aplicación efectiva por las oposiciones políticas que había y el cambio de gobierno que se produjo en el 2004. El Real Decreto que concretaba las enseñanzas comunes para EP era el 830/2003, de 27 de junio, el cual no se había modificado desde 1991 con la LOGSE, y el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, para la ESO.

A nivel general, preocupaba el cambio económico, debiéndose adaptar el sistema educativo a la nueva realidad económica. La educación comenzaba a ser concebida como un bien de primera necesidad, y comenzaría a destacar la cultura del esfuerzo donde cada individuo debía ser responsable de su formación y donde la inversión personal y familiar serían primordiales. Había preocupación también por las evaluaciones y los análisis del sistema educativo a nivel internacional, estando por debajo de la media de la Unión Europea (Santos-Fernández, 2018).

Esta nueva ley dejaba entrever una ideología del currículo hacia una visión utilitarista de la EF, que seguía siendo obligatoria y global, volviendo a posiciones hegemónicas de las corrientes psicomotrices e higienistas. Se dio un cambio de concepción de la EF de un “cuerpo vivido” a un “cuerpo utilitario”, donde se podía apreciar la importancia que se daba a los aspectos cognitivos frente a los motrices, apareciendo en segundo plano (Lizalde & Salgado, 2005).

Dentro de la EP, en lo que nos concierne, destacaba el objetivo de etapa m, “conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado” y el objetivo de área 6, que se refería a “realizar actividades en el medio natural de forma creativa y responsable, conociendo el valor del medio natural y la importancia de contribuir a su protección y mejora”. Como bloques de contenidos de EF se dio una reducción de los cinco de la LOGSE a tres: (1) el cuerpo y la salud, (2) el movimiento y la salud y (3) los juegos, destacando algunas referencias al medio natural y al entorno cercano escolar, desconocido o con incertidumbre desde el bloque 2.

Tal y como se puede ver, la salud y el sentido higienista de la EF destacaban por encima de la motricidad, estando esta presente en dos de los tres bloques. Por su parte, dentro de los bloques, desapareció la distinción entre los distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero se implantó una secuenciación por ciclos, cosa que no ocurría con la LOGSE.

En la ESO, cabe destacar el objetivo de etapa m: “conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora” y el de área 8: “diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación y mejora”.

Como bloques de EF, estaban el de condición física y salud y el de habilidades motrices, siguiendo al RD 3473/2000. Dentro de este segundo, se diferenciaban los juegos y deportes, el ritmo y expresión y en el medio natural, donde enfatizamos el siguiente contenido: “aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio urbano y natural”. Había contenidos como cabuquería, rastreo, acampada, senderismo, normas de seguridad, respeto por la naturaleza u orientación.

Con esta ley, hemos podido observar la preocupación que seguía habiendo desde la perspectiva medioambiental. Significativo, por su parte, la diferencia entre medio urbano y medio natural, dando la misma importancia a ambos.

Por lo demás, con la LOCE no se aporta ninguna novedad significativa, sino que más bien parece un regreso a planteamientos anteriores a la LOGSE. Como exponen Lizalde y Salgado (2005), esta ley se enmarca en la perspectiva tradicionalista, “en la que se ve al profesor como ejecutor de lo diseñado por agentes externos al acto educativo en sí” (p. 80), chocando directamente con lo que se defendía en la LOGSE con una perspectiva más reconceptualista, centrada en el cambio social.

2.2.3. Las AFIA en la LOE (2006)

En 2006 se aprobó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que nació como respuesta a los nuevos cambios sociales que estaban aconteciendo y al tremendo fracaso escolar.

La estructura del sistema educativo siguió parecida. El único cambio significativo fue la introducción de las competencias básicas, echando en falta la “competencia motriz” dentro de ellas, así como la inclusión de los estándares de aprendizaje evaluables (EAE, en adelante) en el currículo, sin tener concreción de los criterios de evaluación. A nivel general también cabe comentar la inclusión de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y Ciencias para un Mundo Contemporáneo, así como dos evaluaciones de diagnóstico, en 4º de EP y 2º de ESO (Santos-Fernández, 2018).

La disposición adicional cuadragésima sexta dejaba indicado que era función de las Administraciones promover la práctica diaria de deporte y ejercicio físico durante la jornada escolar, impulsando el desarrollo de actividades docentes en espacios abiertos y entornos naturales.

Los reales decretos que concretaron las enseñanzas mínimas fueron para EP el 1513/2006, de 7 de diciembre y para la ESO el 1631/2006, de 29 de diciembre. Los objetivos de etapa que recalcamos en lo que nos concierne se comentan a continuación.

Para EP, fundamentalmente destaca el h, relacionado con el entorno natural, social y cultural, y k, con la EF, aunque también se podría relacionar el l, que versa sobre el conocimiento de los animales más próximos y el cuidado del entorno, y el n, atendiendo al fomento de la educación vial y los accidentes de tráfico. De EF, no hemos encontrado ninguno que hiciera referencia a las AFIA.

En relación con la ESO, el objetivo de etapa a subrayar es el k, refiriéndose a la EF en general, y dentro del área, había uno específico de las AFIA: “realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación”, donde como pueden observar, se seguía priorizando la dimensión medioambiental.

En cuanto a los bloques de contenidos de EP, se volvió a estructurar en cinco: (1) el cuerpo: imagen y percepción, (2) habilidades motrices, (3) actividades físicas artístico-expresivas, (4) actividad física y salud y (5) juegos y actividades deportivas, donde las AFIA no quedaban encuadradas en ningún bloque de manera explícita. Los contenidos siguieron presentándose de forma integrada,

dando mayor ámbito de intervención a las Comunidades Autónomas (CCAA, en adelante), y concretados por ciclos (Hernández & Martínez, 2008).

En cuanto a los bloques de contenidos de la ESO, continuaban destacando los mismos: (1) condición física y salud, (2) juegos y deportes, (3) expresión corporal y (4) actividades físicas en el medio natural. En lo que respecta al cuarto bloque, insistían en la utilización de términos polisémicos sin saber muy bien las diferencias entre ellos y a qué se refería cada uno. Ejemplo de ello puede ser: “colabora en un uso responsable del medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza” (RD 1631/2006, p. 61). Matizamos contenidos como el rastreo, la conservación del medio urbano y natural (se sigue dando la misma importancia, como en la LOCE), el senderismo, la orientación o las normas de seguridad básicas.

Así, podemos observar que, desde la LOGSE, al menos en la ESO, las AFIA estaban presentes con un bloque de contenidos, aunque su extensión todavía no era tan real como la de otros contenidos, reflejando una presencia simbólica en el currículo (Parra, 2001). Otro aspecto por considerar en el marco de la LOE es que no se hablaba de modalidades deportivas, sino de actividades deportivas y recreativas, concepto más flexible y abierto (Martín-Flórez *et al.*, 2015). Como expone Arribas (2008), frecuentemente estas actividades aparecieron más como actividades complementarias a través de colaboraciones con empresas o instituciones públicas que desde el propio sentimiento del claustro de profesorado.

Por su parte, la “competencia motriz” al no ser reconocida como una competencia básica, se concebía como una construcción personal, resultante de la interacción y relación entre factores biológicos y culturales. Asimismo, resulta reseñable también la importancia que se le otorgaba a la salud, estrechamente vinculada con esta área, consolidándose como un eje importante (Hernández & Martínez, 2008).

A continuación, en la siguiente tabla hemos considerado recoger las principales singularidades y diferencias de las tres leyes descritas y analizadas hasta el momento para facilitar su comprensión, así como la evolución que se ha ido comentando.

Tabla 7. Diferencias principales entre la LOGSE, la LOCE y la LOE

	LOGSE	LOCE	LOE
Área	Troncal	Troncal	Troncal
Reales decretos	RD 1006/1991 (EP) RD 1007/1991 y RD 3473/2000 (ESO)	RD 830/2003 (EP) RD 831/2003 (ESO)	RD 1513/2006 (EP) RD 1631/2006 (ESO)
Bloques para EP	(1) cuerpo: imagen y percepción (2) cuerpo: habilidades y destrezas (3) cuerpo: expresión y comunicación (4) salud corporal (5) juegos	(1) el cuerpo y la salud (2) el movimiento y la salud (3) los juegos	(1) cuerpo: imagen y percepción (2) habilidades motrices (3) actividades físicas artístico-expresivas (4) actividad física y salud (5) juegos y actividades deportivas
Bloques para la ESO	(1) condición física (2) cualidades motrices (3) juegos y deportes (4) expresión corporal (5) actividades en el medio natural (1ª vez)	(1) condición física y salud (2) habilidades motrices con: los juegos y deportes, en el medio natural y ritmo y expresión	(1) condición física y salud (2) juegos y deportes (3) expresión corporal (4) actividades físicas en el medio natural
CONT.	Concepto, actitud y procedimiento	Interdisciplinar	Interdisciplinar
AFIA	Términos polisémicos como entorno, naturaleza o medio natural. Preocupación medioambiental. Adquieren valor.	Diferencia entre medio natural y medio urbano. Preocupación medioambiental	Términos polisémicos, se diferencia entre medio natural y medio urbano. Preocupación medioambiental
Otros aspectos	(1) Importancia a las demandas sociales (2) Carácter vivencial (3) Predominio de la fuente psicológica (4) Tres horas semanales	(1) Parece un retroceso, la EF destaca por su finalidad higienista (2) Tres horas semanales	(1) Aprendizaje orientado al desarrollo de capacidad (8 CB) (2) Interés en la salud (3) Tres horas semanales (*1er ciclo baja de 140 a 105)

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver, resulta palpable la presencia explícita de este tipo de actividades caracterizadas por la incertidumbre que presentan en la ESO, hecho que no ocurre en EP, haciendo referencia en contadas ocasiones a este tipo de actividades y dentro de ciertos contenidos o criterios de evaluación, de forma muy sutil.

Lo que sí es significativo es que el número de veces que se refiere la LOE a ellas, respecto a la LOGSE, es mucho mayor, aumentando de 16 a 39 según el estudio realizado por Viciano y Mayorga-Vega (2013). En este sentido, podemos observar cómo, de manera progresiva, se iba apostando cada vez más por el uso del entorno para aplicar actividades físicas, aunque fuera desde el ámbito de las actividades complementarias, tal y como hemos reseñado con Arribas (2008) en párrafos previos.

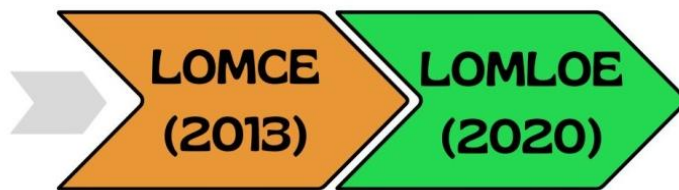
Por otro lado, cabe destacar la conclusión a la que llegan en este mismo estudio, donde, a nivel general de EF, la LOE en la ESO se enfocó más en todo lo relacionado con habilidades motrices, condición física y desarrollo motor, dejando en un segundo plano a la dimensión de las actitudes y relaciones socioculturales predominante en la LOGSE. Ocurre lo contrario por su parte en el currículo de Primaria, donde se concedió una mayor importancia a la dimensión actitudinal frente al aprendizaje de destrezas motrices y desarrollo motor.

Esto tiene sentido dadas las edades que destacan en cada etapa, imperando y trabajando las actitudes, la parte social y la convivencia con los más pequeños, para después poder otorgar una especialización del desarrollo motor con los estudiantes de edades mayores.

2.3. Las AFIA de la LOMCE a la LOMLOE

Vistas las siete leyes, continuamos realizando el análisis, en esta ocasión centrándonos ya en las dos últimas leyes aprobadas y consolidadas (véase figura 33) que nos llevan al fin de la línea del tiempo de las leyes educativas, hasta el momento. Estas son la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) y la reciente y actual LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Figura 33. Las dos últimas leyes educativas: LOMCE y LOMLOE



Fuente: elaboración propia

2.3.1. Las AFIA en la LOMCE (2013)

En 2013 se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE o Ley Wert), ley controvertida que reformó la LOE. Con ella, la EF comenzó a figurar en el bloque de asignaturas específicas y era de carácter obligatorio en todos los cursos menos en 2º de Bachillerato, donde desapareció (Martín-Flórez *et al.*, 2015).

Los reales decretos en los que se concretaba la LOMCE fueron el 126/2014, de 28 de febrero, para EP, y el 1105/2014, de 26 de diciembre, para la ESO y Bachillerato.

Tanto en EP como en la ESO, los reales decretos afirmaban que la finalidad de la EF era desarrollar la competencia motriz, la cual potencia “la inteligencia para saber qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién en función de los condicionantes del entorno” (RD 126/2014, p. 47). Esta idea expuesta desde los documentos legislativos está relacionada directamente con la competencia motriz que defiende Ruiz Pérez (1995). Dada su relevancia en la investigación y su relación con las AFIA, ahondaremos en esta idea, la cual bebe directamente del objeto de estudio.

El concepto de “competencia motriz” no se centra únicamente en el movimiento, como nos hace pensar el término, sino que, tal y como reflejan Méndez-Giménez *et al.* (2009), supone poseer un repertorio de respuestas pertinentes ante nuevas situaciones. Es lo que Sánchez (2021a) denominó, con sutiles diferencias, como *performance* inteligente. La combinación de ambos lo hemos fusionado en el término que venimos proponiendo: conducta motriz inteligente (Benito, 2021). El término de competencia motriz se introdujo por primera vez en el currículo de EF de manera explícita con la LOGSE (Fernández *et al.*, 2018).

Ruiz Pérez (1995) define el término de competencia motriz como:

Conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el sujeto realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados tanto en las sesiones de EF como en su vida cotidiana. (p. 19)

Por su parte, el propio Real Decreto 1105/2014, lo definió de la siguiente manera:

La integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados sobre todo a la conducta motora; para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno: de este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales. (p. 480)

Llegamos a la conclusión de que incluir la competencia motriz con el resto de las competencias podría ser un error si no se realiza una buena interpretación: “se trata de un término que solemos asociar únicamente a la habilidad, es decir, es competente el que sabe chutar o regatear, y nos quedamos en esa parte superficial y externa” (Benito, 2021, p. 76).

Así, si se valorase la inclusión real de la competencia motriz como clave dentro del currículo, entrarían en juego muchos otros componentes no solo centrados en la parte motriz, donde tendría especial importancia la parte comprensiva, reflexiva y de indagación, y también el disfrute, la motivación o la propia percepción de la propia competencia (Méndez-Giménez *et al.*, 2009; Sánchez, 2021a), aspectos muy difíciles de conseguir si lo dejamos a la libre interpretación del profesorado. Por el momento, con la LOMCE únicamente quedó expresada como finalidad dentro de la EF, relacionándola directamente con la salud, la cual sigue siendo relevante.

Siguiendo con el análisis, las competencias pasaron de llamarse “básicas” a denominarse “clave”, desapareciendo una de ellas, importante para la EF, la de “conocimiento e interacción con el medio físico y natural”. Y, como hemos

argumentado, no se menciona, ni mucho menos se desarrolla, la ya analizada competencia motriz. Por otro lado, se introdujeron los EAE, siendo estos la concreción de los criterios de evaluación.

En este sentido, la LOMCE se centró en poner énfasis en una evaluación por competencias situada directa y predominantemente en el aprendizaje del alumnado (Molina *et al.*, 2016). En EP cabe destacar el importante cambio de que la EF se convirtió en una asignatura específica, resaltando el objetivo de etapa k, relacionado con la EF de forma directa, y también los objetivos l, relacionado con los animales y su cuidado, y el n, con la educación vial y el desarrollo de hábitos cotidianos de movilidad activa autónoma saludable. Igualmente, desaparecieron los objetivos generales de área, siendo los criterios de evaluación los referentes, definidos en términos de capacidades.

Por su parte, en EF se presentaron cinco situaciones motrices para estructurar los contenidos: (1) acciones motrices individuales en entornos estables, (2) acciones motrices en situaciones de oposición, (3) acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición, (4) acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico y (5) acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. Es relevante el impacto que tienen los DAM y la praxiología motriz en este nuevo currículo, destacando un modelo horizontal desvinculado de la concepción tradicional de EF, como veremos en líneas posteriores.

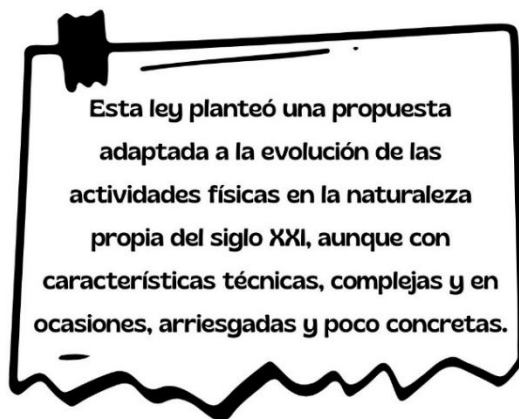
En la ESO, la EF también pasó a ser una asignatura específica, donde resaltamos el objetivo de etapa j, subrayando: “afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente”. Las situaciones motrices aquí fueron similares a las de EP: (1) en entornos estables, (2) en situaciones de oposición, (3) en situaciones de cooperación, (4) en situaciones de adaptación al entorno, y (5) en situaciones de índole artística o de expresión.

Por lo que, con la LOMCE ya sí podemos apreciar un cambio de paradigma respecto a las anteriores leyes. En relación con las AFIA, se comenzó a hablar de incertidumbre por primera vez, realizando menciones varias al entorno urbano y natural, y frases en la introducción del área como: “en las que las características del medio pueden ser cambiantes”. También se continuó

proporcionando ejemplos de contenidos a trabajar en EP y en la ESO. Esta ley planteó una propuesta adaptada a la evolución de las actividades físicas en la naturaleza propia del siglo XXI, aunque con características técnicas, complejas y en ocasiones, arriesgadas y poco concretas.

Sin duda, lo más llamativo fue el paso que se dio de bloques de contenidos a situaciones motrices a nivel estatal, superando la organización propuesta por la LOE (2006), LOCE (2002) y LOGSE (1990).

Pero ¿de dónde salen estas situaciones?, ¿cuál es su origen? A continuación, haremos un breve repaso por las diferentes clasificaciones que han ido surgiendo para ver cómo hemos llegado hasta las situaciones motrices, tomando como referencia el análisis que hemos realizado previamente (Benito, 2021).



Echando la mirada atrás, han sido muchos los autores que han ido clasificando las diferentes actividades en diversas categorías teniendo en cuenta distintos criterios. Así, basándonos en Fernández *et al.* (2018), haremos un breve recorrido por esta idea.

Durand (1969) clasificó a los deportes en cuatro categorías: individuales, de equipo, de combate y en la naturaleza. Por su parte, Parlebas (1988) fundamentó su idea bajo la presencia o ausencia de tres criterios de lógica interna, dentro del enfoque de la praxiología motriz: la interacción o no con compañeros (C , $\bar{C}$) la interacción o no con adversarios (A , $\bar{A}$) y, la incertidumbre de información procedente del medio (I , $\bar{I}$) dando lugar a ocho situaciones motrices diferentes.

En esa línea, el propio Parlebas en el 2001 introdujo el término de conducta motriz y definió la EF como “pedagogía de las conductas motrices” (Martín-Flórez *et al.*, 2015). Años más tarde, Hernández (1994) incluyó el espacio, pudiendo ser separado o común, y el tipo de participación, siendo simultánea o alternativa, para determinar así las diferentes categorías.

Más próximo a nuestros días, destacan el seminario permanente de EF de Jaca-Sabiñánigo (Huesca) y Larraz (2006, 2008), siendo los pioneros del trabajo por DAM. Este último autor redujo las ocho categorías de Parlebas a seis DAM. En la tabla 8 se exponen las correspondencias entre ambas taxonomías, pudiendo observar las principales diferencias.

Tabla 8. Comparación entre la clasificación de Parlebas (1988) y Larraz (2008)

ORGANIZACIÓN SEGÚN PARLEBAS (1988)		ORGANIZACIÓN SEGÚN LARRAZ (2008)	
Criterio	Ejemplos	Criterio	Ejemplos
$\bar{C}$, $\bar{A}$, $\bar{I}$	100 metros de atletismo	1. Acciones en un entorno físico estable y sin interacciones con otros	Atletismo, patinaje, natación, gimnasia
$\bar{C}$, A , $\bar{I}$	Esgrima, lucha	2. Acciones de oposición interindividual	Juegos de lucha o juegos de raqueta
C , $\bar{A}$, $\bar{I}$	Gimnasia rítmica grupal, patinaje por parejas	3. Acciones de cooperación	Comba, malabares o acrobacias
C , A , $\bar{I}$	Fútbol, baloncesto	4. Acciones de cooperación y oposición ¹	Juegos deportivos colectivos o tradicionales
$\bar{C}$, $\bar{A}$, I	Surf, esquí alpino	5. Acciones en un entorno físico con incertidumbre	Excursiones a pie, bicicleta, escalada, esquí, orientación
C , $\bar{A}$, I	Rafting o vela		
$\bar{C}$, A , I	Motocross		
C , A , I	Juegos populares por equipos		
-----	-----	6. Acciones con intenciones artísticas y expresivas	Danza, expresión corporal

Fuente: Benito (2021) a partir de Fernández *et al.* (2018)

Con los DAM se incorpora por primera vez de manera explícita en EF la incertidumbre ambiental como característica que define a uno grupo de

¹ La propuesta inicial de Larraz del DAM 4 es: “acciones de cooperación-oposición”. Sin embargo, Velázquez (2010) afirma que se realiza un uso incorrecto del término “cooperación”, ya que si existe cooperación no es posible la oposición, la lucha o la competición. Así, la denominación correcta, a nuestro juicio, debería ser “colaboración-oposición”.

contenidos, concretamente con el quinto dominio, en el que nos centraremos al guardar una relación directa con nuestro estudio. Tal y como se puede ver en la tabla, Larraz (2008) agrupó todas las “actividades con incertidumbre de información procedente del medio” en dicho dominio ya que, según él, la clasificación de Parlebas (1988) no era transferible a la EF escolar por escasez de tiempo y exceso de riesgo (López-Pastor *et al.*, 2019). Lo que se aprecia es que este DAM parece ser un “comodín” donde todo lo que no entra en el resto de los dominios, se introduce en él, siempre que tenga incertidumbre ambiental.

En ese sentido, lo que es fundamental es que el alumnado aprenda a interpretar la información que el medio le proporciona y adaptarse a lo que se encuentra, poniendo en práctica esa conducta motriz inteligente que antes mencionábamos. La propuesta de Larraz (2008) es parecida a la que expusieron los reales decretos de EP y de la ESO, a pesar de la incongruencia de unir en un DAM dos situaciones motrices con lógicas internas totalmente diferentes, como puede observarse en la tabla 9.

Tabla 9. Los DAM según Larraz (2008) y según los reales decretos de la LOMCE

DAM SEGÚN LARRAZ (2008)	DAM SEGÚN LOS RD DE LA LOMCE
1. Acciones en un entorno físico estable y sin interacciones con otros	1. Acciones motrices individuales en entornos estables
2. Acciones de oposición interindividual	2. Acciones motrices en situaciones de oposición
3. Acciones de cooperación	3. Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición
4. Acciones de colaboración y oposición	
5. Acciones en un entorno físico con incertidumbre	4. Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico
6. Acciones con intenciones artísticas y expresivas	5. Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión

Fuente: Benito (2021)

No obstante, el dilema apareció cuando este enfoque, reflejado en la introducción, no se mantuvo en la propuesta curricular, dando lugar a significativas incoherencias. Por un lado, existía un ingente número de criterios de evaluación y EAE propuestos, y, por otro lado, una redacción confusa de los estos y su relación con los cinco ámbitos expuestos anteriormente, apareciendo

unos listados de unos y otros que no respondían proporcionadamente a lo indicado en la introducción, asociándose más con los bloques de contenidos de la LOGSE o la LOE que con los propios de la LOMCE (Julián *et al.*, 2016; Martín-Flórez *et al.*, 2015).

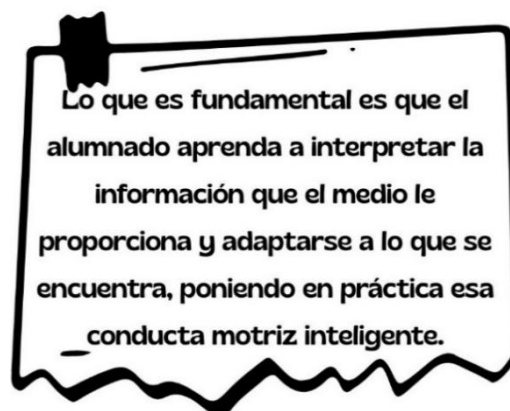
Otro conflicto importante se dio cuando se pasó del nivel estatal al nivel autonómico, donde todas las CCAA, con sus singularidades propias, volvieron a reproducir los bloques de contenidos de las leyes anteriores (Méndez *et al.*, 2015), apostando por una postura continuista o ecléctica, a excepción del caso de Aragón, la cual aprovechó el cambio, adaptando sus bloques a los DAM y mostrando los criterios de evaluación y los EAE en coherencia con ellos.

Así, antes de pasar a la LOMLOE, podemos ver que la LOMCE avanza en aspectos significativos en relación con las AFIA. Sin embargo, las continuas incongruencias e interpretaciones por parte de las CCAA, adoptando una postura continuista de lo que ya se venía haciendo, produjo que la práctica en la realidad educativa fuera muy diferente a lo que se aprobó y se defendía con la ley.

2.3.2. Las AFIA en la LOMLOE (2020)

Para terminar el recorrido por las diferentes leyes educativas, hacemos referencia a la actual ley, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Los reales decretos que la regulan son el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo para EP y el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, para la ESO.

Con ella se introducen medidas educativas vinculadas al entorno, se da importancia a la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, a los retos de la Unión Europea y la UNESCO, a la coeducación, a los derechos de la infancia, al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y a la competencia digital (Lalinde, 2023; Pérez-Pueyo *et al.*, 2022). Igualmente, presenta novedades como son: (1) la introducción de las competencias específicas y el perfil de salida, (2) la desaparición de los EAE, (3) la incorporación de las situaciones de aprendizaje



(SdA), (4) la introducción de los descriptores operativos, concretando las competencias clave y (5) modificaciones en la redacción de las competencias clave, determinando la transversalidad de las mismas, no existiendo jerarquía entre ellas y no pudiéndose establecer correspondencia con únicamente un área o ámbito, además de la inclusión de una nueva: la plurilingüe.

Respecto a la EF, tanto en EP como en la ESO, desaparece la distinción entre asignaturas troncales y específicas, por lo que vuelve a estar en el mismo rango que las demás, y los objetivos van en la misma línea que se seguía con la LOE.

Por su parte, los contenidos de EF se clasifican en saberes básicos, diferenciando seis bloques: (1) vida activa y saludable, (2) organización y gestión de la actividad física, (3) resolución de problemas en situaciones motrices, (4) autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices, (5) manifestaciones de la cultura motriz y (6) interacción eficiente y sostenible con el entorno, directamente relacionado con las AFIA y la conducta motriz inteligente, incidiendo sobre la interacción con el medio natural y urbano a través de la motricidad, su conservación desde una visión sostenible y su carácter compartido de manera comunitaria.

Como se puede ver, desde las AFIA se centra la atención en tres dimensiones claras: la motriz, la conciencia medioambiental y la parte social, dejando las ideas del riesgo y la seguridad como concreciones del 2º saber básico, considerándolo un contenido de aprendizaje donde adquiere gran importancia “la gestión de la seguridad antes, durante y después de la actividad física y deportiva” (RD 157/2022, p. 52); y del 6º saber básico, destacando la previsión de riesgos en entornos naturales y urbanos, realizando una valoración previa del lugar.

Igualmente, la ley da ejemplos concretos de contenidos para trabajar en el medio urbano y en el medio natural, abriendo las posibilidades de acción para estas actividades a todos los contextos que, actualmente, nos encontramos en la realidad educativa, adaptando “las acciones motrices a la incertidumbre propia del medio natural y urbano” (RD 157/2022, p. 60).

Lo que resulta evidente es que, en la actualidad, carece de sentido hablar solo de “actividades físicas en el medio natural” dado que la gran mayoría de los

contextos no tiene acceso a este tipo de actividades, pero sí al aire libre (Santos-Pastor, 2003). Así, como ya se adelantaba, la LOMLOE recoge la urbanización plena de los deportes en la naturaleza o, mejor dicho, de las AFIA en entornos urbanos, incluso en interior, sumándose a las ya tradicionales AFMN.

Con esta ley se motiva a utilizar saberes básicos de cualquier bloque para trabajar las competencias, siendo el docente el que debe elegirlos, intentando alejarse de los anteriores bloques de contenidos que condicionaban la elaboración de unidades didácticas (Pérez-Pueyo *et al.*, 2022). Directamente relacionado con el sexto saber básico encontramos, además de la competencia 2, adaptando el cuerpo a las diferentes situaciones, la competencia específica 5:

Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando con ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible, adoptando medidas de responsabilidad individual durante la práctica de juegos y actividades físico-deportivas, para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora. (RD 157/2022, p. 54)

En esta línea, ya en el apartado de EF de ambos reales decretos, podemos ver cómo se hace referencia a este tipo de actividades de manera explícita, aspecto que no veíamos tan claro con las anteriores leyes. Así, encontramos frases como: “la capacidad motora se desarrollará a través de prácticas motrices con distintos objetivos y en contextos diversos, tanto de certidumbre como de incertidumbre” (RD 157/2022, p. 51) o “la transferencia del conocimiento a otros contextos sociales próximos” (RD 157/2022, p. 52).

A juicio de Founaud-Cabeza (2024), los actuales reales decretos presentan una EF desmenuzada al tratar de vincularle desempeños que no le son pertinentes. Así, expone que la sostenibilidad o el cuidado del entorno deberían ser aspectos transversales, y no competencias específicas propias de EF. De este modo, convertir estos desempeños en propios cuando no lo son, supone alejarse de su especificidad, entendiendo como específicas competencias donde no se contempla la acción motriz como eje, y alejándonos de una verdadera EF.

Esta idea no es compartida por Pérez-Pueyo *et al.* (2022), los cuales exponen que este cambio legislativo puede suponer una oportunidad para hacer

extensible la motricidad al resto de materias, entendiendo el movimiento, desde su visión educativa, como un elemento indispensable para el desarrollo del alumnado. En este sentido, la interdisciplinariedad es concebida como una oportunidad educativa en vez de como un problema que amenaza la especificidad de la EF. Por su parte, Parlebas (2009) defiende que la acción motriz es la punta de lanza que nos permite la adquisición de otros aprendizajes, ya que quedarnos únicamente en la idea de que la EF es solo movimiento es una noción que debería estar superada desde hace años.

Así, es evidente que, con la actual legislación, la relevancia otorgada a las AFIA es un aspecto notable y un paso muy importante para que puedan adquirir la consideración por la que desde hace décadas se viene luchando.

La importancia que se le concede a la utilización del entorno próximo, natural o urbano, de manera cotidiana como parte del proceso de aprendizaje, integrándolo en el día a día y generando experiencias positivas en los contextos de los que dispone el alumno en su tiempo libre. La idea es que las actividades complementarias o extraescolares se conviertan en actividades cotidianas en iguales condiciones que las llevadas a cabo en el centro escolar. En este sentido, los desplazamientos activos, el uso de la bicicleta, así como la utilización de los entornos próximos (parques o circuitos de actividad física, entre otros) se han de convertir en parte fundamental. (Pérez-Pueyo *et al.*, 2022, p. 47)

El espacio para impartir las clases ya no se limita al aula, gimnasio o patio, sino que fuera de los límites que conforman el centro podemos encontrar situaciones de aprendizaje habituales, teniendo la cobertura legal amparada desde la legislación, lo cual contribuye a la reducción de la incertidumbre docente.

El dilema, al igual que con la LOMCE, viene cuando se dan las concreciones en los decretos autonómicos, dando lugar a numerosas interpretaciones, donde destacan Aragón y País Vasco como las únicas CCAA que han situado a la acción motriz como centro del proceso. Es singular el caso de la comunidad de Aragón ya que, de cada una de las competencias específicas, se han desprendido los criterios de evaluación asociados. A modo de ejemplo, cabe señalar que en la competencia uno se han organizado seis criterios, utilizando la clasificación por DAM de Larraz que primaba en la LOMCE (Founaud-Cabeza, 2024), apostando por una EF más coherente con dichos dominios.

A continuación, se presenta la tabla número 10 que recoge los aspectos más significativos analizados, siguiendo el mismo criterio que con la tabla 7.

Tabla 10. Diferencias principales entre la LOMCE y la LOMLOE

	LOMCE	LOMLOE
Área	Específica	Troncal
Reales decretos	RD 126/2014 (EP) RD 1105/2014 (ESO)	RD 157/2022 (EP) RD 217/2022 (ESO)
Bloques para EP y bloques para la ESO	(1) en entornos estables (2) en situaciones de oposición (3) en situaciones de cooperación (4) en situaciones de adaptación al entorno físico (5) en situaciones de índole artística o de expresión.	(1) vida activa y saludable (2) organización y gestión de la actividad física (3) resolución de problemas en situaciones motrices (4) autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices (5) manifestaciones de la cultura motriz (6) interacción eficiente y sostenible con el entorno
CONT.	Interdisciplinar	Interdisciplinar
AFIA	Ya aparece el término de incertidumbre y ejemplos concretos de contenidos a trabajar. Un DAM es para ellas.	Diferencia entre medio natural y urbano de forma coherente. Apuesta por el entorno próximo como lugar de aprendizaje durante las horas lectivas y no como actividad complementaria.
Otros aspectos	(1) Muchas incongruencias, demasiados CE y EAE. Se intenta dar un cambio de paradigma con los DAM (2) Siete competencias clave (3) Horario a responsabilidad de las CCAA (se reduce a 2h/2h:30) (4) Evaluaciones externas (5) Competencia como capacidad	(1) Numerosas interpretaciones de la legislación. Aparecen conceptos nuevos que cuesta entender y relacionar. (2) Ocho competencias clave (3) Horario mínimo de 2 horas, pudiendo aumentarlo las CCAA (4) Importancia al perfil competencial (5) Competencia como desempeño

Fuente: elaboración propia

Para finalizar con este tercer apartado, a modo de conclusión, cabe mencionar que, analizadas las últimas nueve leyes respecto al área de EF en particular, se evidencia una tendencia cíclica, comenzando con el modelo conductista de la LGE (1970), continuando con el constructivista de la LOGSE (1990), pasando al competencial de la LOE (2006) y al basado en capacidades observables y evaluables de la LOMCE (2013) hasta llegar al modelo de competencia como desempeño de la LOMLOE (2022).

La EF ha ido teniendo diversas transformaciones, sin embargo, su estatus real en cuanto a carga ha ido disminuyendo, tal y como hemos analizado. Las tres últimas leyes educativas han reducido la carga lectiva de EF y han abocado a la desaparición de la materia en 2º de bachillerato, siendo, sin duda, poco avance para nuestra área (Cardeñas, 2018; Fernández *et al.*, 2018). Y aunque es cierto que varias CCAA han conseguido la tercera hora semanal, sobre todo en la ESO, no es una realidad conseguida a nivel nacional. El propio Consejo COLEF, en su Proyecto para una EF de calidad en España (Aznar *et al.*, 2017), establece la necesidad de una carga lectiva mínima semanal de tres horas de EF en todas las CCAA, a todos los niveles. Mención especial aquí a la comunidad de Cantabria donde existe, desde el curso 2023-2024, la asignatura optativa de “Desarrollo de Estilo de Vida Activo y Saludable” (DEVAS), que cuenta con cuatro horas lectivas semanales (Orden EDU/30/2024, de 11 de junio).

Nos encontramos que la EF como asignatura ofrece, en las diferentes etapas educativas, variadas y diversas posibilidades de trabajar. Aunque el currículo marca las líneas básicas de actuación, tenemos, basándonos en la normativa y en el principio básico de que el currículo debe ser flexible y abierto, un gran espectro de opciones para desarrollar la práctica docente (Sáez-Padilla & Sierra-Robles, 2006). Por ello, se ha de educar hacia un horizonte cuya perspectiva muestra en nuestra óptica un desarrollo de actividades físico-deportivas y recreativas en el medio natural como práctica social y teniendo en cuenta que estas actividades constituyen un objetivo más dentro de nuestra área, creando hábitos saludables y de práctica de ejercicio físico fuera de la escuela, aprovechando y conociendo los entornos próximos (Granero-Gallegos, 2007).

El mundo ha cambiado vertiginosamente en los dos últimos siglos y continúa haciéndolo. Sin embargo, la escuela sigue, en muchos casos, inalterable. En

esta línea, no solo conocer, sino ser capaces de analizar y comprender las visiones que van surgiendo a nivel legislativo, es fundamental para poder obrar en consonancia a lo que nos demanda la actual sociedad.

3. Evolución de los conceptos de las actividades fuera del aula

3.1. Evolución del concepto de naturaleza

Una vez analizada la evolución de este tipo de actividades a nivel legislativo, se hace preciso comenzar por el debate de base, que, después nos llevará a comprender las diferentes concepciones terminológicas que han ido y siguen hoy en día coexistiendo en relación con este tipo de experiencias.

Empecemos por el principio, ¿qué entendemos por naturaleza como concepto?

La mirada a la naturaleza es tan diversa como personas hay en el mundo, aunque pueden encontrarse ciertos patrones en esa variedad. Desde el no considerarla como algo separado del ser humano, como sucede en un buen número culturas tradicionales, a tratarla como una gran despena de la que ir tirando, como es habitual en occidente. (Hueso, 2021, p. 241)

El conjunto de significados del término naturaleza comenzó a ser debate en el siglo XVII, así lo exponen autores como David Hume, Robert Boyle, Johann Christoph Sturm o Bonald, 100 años después. En esta línea, Christoph Sturm defendió en *De naturae agentis superstitioso conceptu*, lo siguiente: “apenas se encuentra en toda la filosofía de la naturaleza una palabra que sea más ambigua y equívoca que aquella a la que debe su nombre, esto es la palabra physis, que los latinos han traducido por ‘naturaleza’” (Spaemann, 1980, p. 50).

Por su parte, Kant diferenció entre la “naturaleza en sentido material”, entendiéndola como todo aquello que puede ser percibido por nuestros sentidos y nuestra experiencia y la “naturaleza en sentido formal”, comprendida como el primer principio interno de la existencia de cualquier cosa (Spaemann, 1980). A tal efecto, Wattchow y Brown (2011) distinguieron tres dimensiones de la naturaleza: (1) la naturaleza como un escenario donde se experimenta el desarrollo personal a través de actividades desafiantes, (2) como un lugar que puede ser apreciado estéticamente y (3) como un entorno que necesita prácticas de gestión sostenible. Por otro lado, Sampson (2015) diversificó las experiencias del ser humano con la naturaleza en tres categorías: silvestres, domésticas,

cuando son sometidas al control humano, o tecnológicas, englobando representaciones naturales producidas por la humanidad a través de vídeos, máquinas o con la Inteligencia Artificial, entre otros.

Según estas ideas, podría parecer que la educación en la naturaleza es otra pedagogía más fundada por una persona o por un movimiento concreto. Sin embargo, el principio básico de este enfoque no es otro que el aprendizaje basado en la experiencia directa del que hablaba Dewey, preferiblemente al aire libre, algo que ya defendían y practicaban en la Antigüedad.

La Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza (EdNa) en su guía para escuelas en la naturaleza, define la educación en la naturaleza como “el aprendizaje basado en el contacto regular, permanente y directo con la naturaleza silvestre, que aprovecha los elementos y los espacios que esta ofrece desde una perspectiva respetuosa con ella” (Hueso, 2021, p. 71). Resulta interesante el análisis que la propia autora realiza sobre esta definición, plasmando a continuación lo más significativo del mismo.

Para comenzar, utiliza la preposición “en”, aprendizaje basado en el contacto, sumergiéndonos dentro de la naturaleza, no estando por encima (“sobre”), para concienciar sobre algo (“para”) o haciendo alguna actividad (“con”).

El contacto regular y directo alude, por su parte, a un espacio natural de referencia sin intermediarios en la relación, perdiendo protagonismo el lugar y ganándolo las relaciones que se construyen en él. Deja de ser tan importante el lugar y empiezan a tener significatividad la incertidumbre que genera el propio entorno al aire libre y las señas de identidad de este tipo de entornos, que vamos experimentando de primera mano, con los sentidos.

Por otro lado, la naturaleza silvestre, en este contexto, no significa “virgen”, sino un lugar de baja intervención humana, que se regula a sí mismo. Puede serlo de forma intencionada como ocurre con los bosques o playas, por abandono, como un solar o un terreno baldío, de diseño, como es el caso de los parques, o por cualquier otra razón. Engloba así un concepto de naturaleza más versátil de lo que a priori entendemos, y más común de lo que pueda parecer a simple vista.

Por último, se ha de destacar la palabra “respetuosa”, siendo principal la relación que mantenemos con el entorno, independientemente del espacio al que vayamos y de las experiencias y objetivos que queramos conseguir. Está claro que no es lo mismo salir al patio del colegio que irnos a hacer una ruta al pico Urbión (Soria), pero nuestra actitud de respeto debería ser la misma en un lugar que en otro. Sobre estas zonas de aprendizaje más cercanas o lejanas a nuestro entorno se profundizará en apartados posteriores.

Así, basándonos en este breve análisis, la concepción de educar en la naturaleza no se vería tanto como un movimiento, sino que sería más bien una cuestión de actitud. En la investigación realizada en 2020, una de las entrevistadas estuvo hablando sobre este concepto, afirmando que la naturaleza, en el buen sentido de la palabra, era sinónimo de humanidad (Benito, 2020).

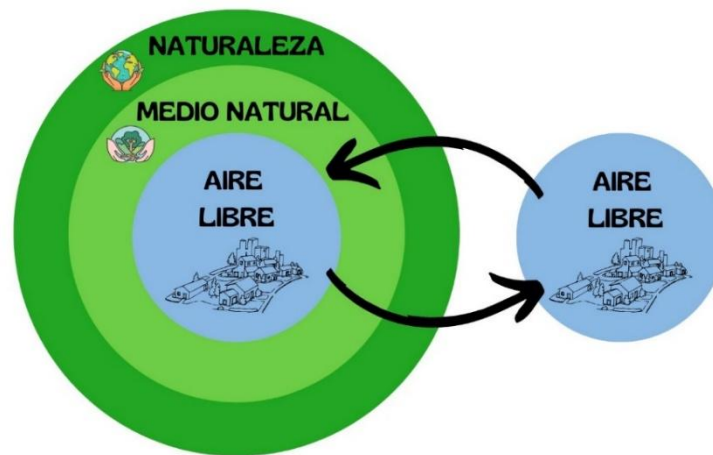
En esa línea, no sería lícito reducir el concepto de educación en la naturaleza solo a las excursiones que se realizan en autobús a otros sitios días puntuales. La naturaleza está en la escuela, en el patio hay sol, insectos y viento. Dewey defendía que la naturaleza no era sólo un conjunto de cosas físicas regidas mecánicamente por leyes que podían conocerse, sino que englobaba la historia, el acontecimiento y el drama (Carreras, 2016).

Sea como fuere, todos tenemos un concepto propio de naturaleza que está basado en los constructos culturales que recibimos y en las propias experiencias que lo van moldeando. Aun con ello, sigue siendo un concepto que está vivo, ha ido cambiando a lo largo de la historia y lo sigue haciendo, estando directamente relacionado con los valores que van rigiendo y definiendo cada época.

En los siglos XVI y XVII tenía sentido que la naturaleza se refiriese únicamente a las zonas verdes y fuera el centro porque dependían de ella, era el hogar de nuestros antepasados. Sin embargo, actualmente eso ha ido cambiando y es un hogar más que podemos aprovechar sin limitarlo a únicamente lo físico. En la sociedad actual, el medio natural tiene un papel menos relevante dada nuestra forma de vida generalmente más urbanizada. De esta forma, ha pasado de ser algo vital y trascendental a convertirse en un recurso más al que sobre todo se acude para liberarse y desconectar (Henderson & Vikander, 2007; Hueso, 2021; Santos-Pastor, 2003, 2006).

Siguiendo con la terminología y las nociones de este concepto, se hace preciso ilustrar la reflexión que expone Santos-Pastor (2003), ya que en ocasiones nos hemos referido al espacio como naturaleza, otras como medio natural y otras como aire libre. Según la autora, la naturaleza sería la abstracción fuera del alcance del hombre, el medio natural lo concreto, y el aire libre aquello que no es exclusivo del medio natural. Así, “la naturaleza incluye al medio natural, y este, al aire libre” (p. 51). En la siguiente figura se recoge dicha idea.

Figura 34. Relación de los conceptos naturaleza, medio natural y aire libre



Fuente: elaboración propia a partir de Santos-Pastor (2003)

En esta línea de ideas, Granero-Gallegos (2007) define al medio natural como aquello que se opone a lo artificial, diferenciando, en su sentido más amplio, por ser un elemento en el que viven los seres vivos, y en su sentido más estricto, por ser el espacio de la naturaleza no alterado por el hombre. Dentro del medio natural distingue entre medio físico y medio humano, y dentro de este último encontraríamos, por un lado, el medio natural artificial, aquel que ha sido transformado dándole un nuevo aspecto, y, por otro lado, el medio artificial puro, el cual ha sido variado en profundidad.

Cuando mencionamos el uso del espacio como “aire libre”, nos estamos refiriendo a actividades o aprendizaje en el aire libre. Y es, llegados a este punto de profundización, donde nos parece adecuado realizar una diferencia entre los conceptos de *outdoor education* y *outdoor learning*, a pesar de que estas divergencias son más relevantes en el mundo anglosajón que en nuestro contexto, donde no existen estos matices terminológicos. Por un lado, *outdoor*

education podría traducirse como “educación al aire libre”, constituyendo una experiencia de aprendizaje que tiene lugar en el exterior, incluyendo cualquier escenario en el que podamos hacer uso de nuestros sentidos, distinguiéndose claramente de los programas de aventura, al estar más centrados, valga la redundancia, en la aventura y el desafío auténtico que en la educación. Lo que se traduciría como *adventure education* (Peris, 2017).

Por su parte, *outdoor learning* podríamos interpretarlo como “aprendizaje al aire libre”, siendo un concepto mucho más amplio, no centrándose únicamente en EF, sino a nivel general. Es cierto que Peris (2017) no señala diferencias entre ambos conceptos, utilizándolos indistintamente para referirse a lo mismo, al igual que Szczepanski (2001), pero es cierto que este aprendizaje al aire libre debería conllevar un conjunto de situaciones en las que existan factores que posibiliten un aprendizaje real. Como aspecto a considerar, *outdoor learning* quizás esté más centrado en los beneficios que produce a los estudiantes, focalizándonos en la persona más que en la actividad.

Por su parte, Prince *et al.* (2018), indican que el término de *outdoor learning* no aparece hasta el año 2009, no reemplazando en absoluto al de *outdoor education*, el cual sigue siendo el más utilizado para referirse a este tipo de actividades, aun siendo conscientes de que sí existe algún matiz diferenciador.

Un concepto similar a él es el de *Learning Outside the Classroom* (aprendizaje fuera del aula) que utiliza Robertson (2016), refiriéndose a él como término paraguas que abarca multitud de experiencias, ya sean de educación ambiental, de aventura, por equipos, de duración corta en el patio del colegio, dando un paseo por el pueblo o excursiones de un día a la montaña o a la ciudad. Lo importante, a su juicio, es que “independientemente de donde tenga lugar el aprendizaje, la calidad de la experiencia será la mejor posible y será auténtica y relevante para los niños que participen en ella” (p. 14).

Se trata de una manera más de ver el aprendizaje, de una herramienta más que tenemos la suerte de poder expresar, sacándole el máximo partido más allá de las cuatro paredes que conforman el aula, donde las relaciones entre las personas y el espacio en el que tiene lugar la actividad son completamente diferentes a las que estamos acostumbrados en espacios interiores.

3.2. En el dédalo de las concepciones

Al inicio de este primer capítulo nos referimos a este tipo de prácticas como “AFMN”, al ser el término habitual con el que solemos remitirnos a ellas, pero ¿qué nuevos conceptos han ido surgiendo y cómo lo han hecho?, ¿cuál de ellos es más apropiado?

La confusión que existe en cuanto a la terminología de estas experiencias es un debate que lleva abierto desde hace varias décadas. Ya Santos-Pastor (2003) habló sobre ello, diferenciando: (1) actividades en el medio natural o la naturaleza, siendo el espacio el protagonista, (2) actividades multiaventura, respondiendo a un ocio alternativo donde el espacio es una herramienta y (3) deportes en la naturaleza, donde, por primera vez, se habla de la incertidumbre que genera el medio. También define otros conceptos como deportes de aventura en la naturaleza o EF al aire libre, basándose en diferentes autores y realiza una distinción entre cuatro concepciones:

- (1) Actividades Físicas para el medio natural, refiriéndose a ellas como aquellas que te preparan para después poder practicarlas en el medio natural, como puede ser trepar en una espaldera del gimnasio. La función del medio natural aquí es como eje temático, siendo el centro de interés, y son tratadas como contenidos básicos en un espacio escolar.
- (2) Actividades Físicas en el medio natural, realizándose en entornos naturales, como jugar al escondite en el medio natural, pero pudiendo tener lugar también en otros entornos. La función del medio natural aquí es como recurso metodológico y son tratadas como contenidos básicos en un espacio natural.
- (3) Actividades Físicas del medio natural, como, por ejemplo, escalar en un rocódromo. La función del medio natural aquí vuelve a ser como eje temático y son tratadas como contenidos específicos en un espacio escolar.
- (4) Actividades en el medio natural, como puede ser un paseo por el campo. Aquí la función del medio natural es, por un lado, eje pedagógico siempre que sea considerado como eje temático, y, por otro lado, recurso metodológico, considerándose una intervención de carácter global que facilita una educación integral, no solo física. Así, son tratadas como contenidos específicos en un espacio natural.

Tabla 11. Denominación de los contenidos básicos y específicos

DENOMINACIÓN	CONTENIDOS	ESPACIO
Actividades Físicas para el medio natural	Contenidos básicos de EF	Espacio escolar
Actividades Físicas en el medio natural	Contenidos básicos de EF	Espacio natural
Actividades Físicas del medio natural	Contenidos específicos de EF	Espacio escolar
Actividades en el medio natural	Contenidos específicos de cualquier área	Espacio natural

Fuente: elaboración propia a partir de Santos-Pastor (2006)

Esta clasificación lleva a justificar el papel que adquieren estas actividades en EF en función del objetivo a perseguir, y con ello, la multitud de casuísticas que desde esta asignatura nos podemos encontrar donde el espacio va adquiriendo tratamientos totalmente diferentes. Así, se pueden trabajar otros contenidos de EF en el medio natural, como ocurre con los deportes alternativos, trabajar contenidos de AFMN en entornos conocidos, como la orientación, o trabajar las AFMN en el propio medio natural, como el senderismo. También se pueden trabajar las AFMN en espacios no naturales, donde el valor pedagógico será integral y globalizado o como adquisición de destrezas a través de algún ambiente de aprendizaje (Santos-Pastor, 2006).

Por su parte, Miguel-Aguado (2006) se refiere a las AFMN desde dos interpretaciones. Por una parte, podría interpretarse que se refieren a cualquier actividad física que se lleve a cabo en un entorno natural. Por otra parte, podría referirse a las actividades físicas que necesitan de ese medio natural para que puedan ser practicadas. Decantarse por una u otra opción dependerá del contexto donde se realice la práctica, el objetivo que se persiga, el significado que le demos, la intencionalidad, la bibliografía consultada o la clasificación elegida. No obstante, sea el caso que fuera, siempre está el mismo eje: “actividades físicas, es decir, eminentemente motrices, en torno a un lugar específico: medio natural” (p. 86).

Según este autor, la importancia está en el medio donde ocurren al poseer unas características que lo diferencian como son los espacios, la multitud de estímulos

para los sentidos o el contacto con las fuerzas de la naturaleza, definiéndolas como “aquellas actividades eminentemente motrices llevadas a cabo en un medio natural con una clara intención educativa” (Miguel-Aguado, 2003, p. 47), siendo una referencia que lleva implícita la incertidumbre que provoca la inestabilidad y la imprevisibilidad del medio. De Marimon (2009) también defiende esas fuerzas de elementos naturales, además de exponer que la adaptabilidad a esas condiciones inesperadas del entorno, así como la toma de decisiones, tal y como veremos con la Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD, en adelante), son dos aspectos fundamentales. Así lo muestra:

La certeza es que solo va a ser posible aumentar o mejorar la capacidad de adaptación si se usa, pues la adaptabilidad, como cualquier otra habilidad humana, necesita de un proceso de práctica y aprendizaje, y la única herramienta pedagógica específica para educar es afrontar de nuevo la incertidumbre del medio físico. (De Marimon, 2009, p. 17)

No obstante, encontramos una ingente cantidad de definiciones en torno al concepto de AFMN, cobrando diferentes dimensiones en función de los autores que lo describan. A continuación, dejamos enumerados algunos de ellos por si fuera de interés ojear sus puntos de vista: Fernández-Quevedo y Del Campo, (2003), Funollet (1989), Lapetra y Guillén (2005), Miranda *et al.* (1995), Parra (2001), Sáez-Padilla (2005) o Santos-Pastor (2003).

Por su parte, Olivera (1995) proponía un cambio conceptual, denominándolas Actividades Físicas de Aventura en la Naturaleza (AFAN), buscando retos y límites en contacto con la naturaleza, sensaciones nuevas de aventura y plenitud personal, lo cual se asocia con el concepto *de adventure education* nombrado en líneas anteriores. De este modo, todo ello se relaciona con el pensamiento postmoderno de la época y esa irrupción de los deportes de aventura o nuevos deportes en las sociedades avanzadas (Laraña, 1989) que se produjo a finales del siglo XX, influenciando, de manera directa, en la EF.

Otras de las clasificaciones que nos parece interesante adjuntar es la de Parra (2001), diferenciando entre si el foco de atención se encuentra en el lugar en el que se practica o, por su parte, se encuentra en las características de lo que se practica. Idea fundamental y base sobre la que versa esta tesis doctoral. Dicha clasificación queda reflejada en la tabla 12.

Tabla 12. Clasificación de definiciones que se acercan al concepto de AFMN

Denominaciones que se centran en el lugar (medio natural)	Actividades Físicas en el Medio Natural (Ascaso <i>et al.</i> , 1996; Junta de Andalucía, 1995; Parra, 2001)
	Educación Física al aire libre (Pinos, 1997)
	Actividades en la Naturaleza (Acuña, 1991; Funollet, 1989; Tierra, 1996)
	<i>Outdoor adventure recreation</i> (Ewert, 1985)
	Deportes tecno ecológicos (Laraña, 1986)
	² *Actividades de desafío en la naturaleza (Progen, 1979)
	Actividades deslizantes de aventura, deportes “Glisse”, deportes “Sliz” (León & Parra, 2001)
	Actividades deslizantes en la naturaleza (Dupuis, 1991) o actividades deslizantes de aventura y sensación en la naturaleza (Miranda <i>et al.</i> , 1994)
	Actividades deportivas en el medio natural (Funollet, 1995)
	*Situaciones adaptativas o de adaptación a un medio físico (De Marimon, 2009)
	*Acciones en un entorno físico con incertidumbre (Larraz, 2008)
Denominaciones que se centran en las características	Actividades físicas de aventura en la naturaleza (Olivera, 1995)
	Deportes adaptados al medio natural urbano (Gómez Encinas, 1994)
	Actividades en la naturaleza escolares y extraescolares (Ascaso <i>et al.</i> , 1996)
	Actividades deportivas de recreo y turísticas de aventura (Departamento de Comercio, Consumo y Turismo de la Generalitat de Cataluña, 1991)
	Otras definiciones que remarcan sobre el deporte: nuevos deportes, deportes de aventura, deportes en libertad, deportes Californianos, deportes “salvaje”, deportes extremos o deportes <i>fun</i> .
	Otras definiciones que remarcan sobre el turismo: turismo de aventura, turismo activo, turismo verde o ecoturismo.

Fuente: elaboración propia basándonos en Arribas (2008), Olivera y Olivera (1995) y Parra (2001)

² Los términos que poseen asterisco insinúan o incluyen referencias directas a la incertidumbre ambiental

Como se puede ver, encontramos multitud de conceptos recogidos en la siguiente tabla, los cuales únicamente han sido nombrados junto a sus autores, sin adjuntar sus definiciones, dado que profundizar en ellas no es motivo de investigación en este estudio, careciendo de relevancia, además de su difícil agrupación. No obstante, considerar las diferentes concepciones que han ido emanando sí nos parecía preciso tenerlo señalado, aunque, como se ha podido observar ver, algunas no tienen una conexión directa con la EF, especialmente cuando el riesgo y la incertidumbre son excesivos o intolerables.

En cuanto a las taxonomías de este tipo de prácticas, el creciente número de actividades prácticas físico-deportivas y recreativas ha supuesto que sus denominaciones sean tan heterogéneas y plurales que han sido numerosos los autores que en los últimos años han creado diferentes clasificaciones, intentando poner orden en este entramado campo (Granero-Gallegos, 2007).

Hemos visto ya la expuesta por Santos-Pastor (2006), basándose en el espacio y en la especificidad del contenido. Por su parte, Sáez-Padilla (2005) enumera una gran cantidad de ellas, destacando algunas como: la clasificación según el elemento implicado, siendo actividades de tierra, aire o agua (Bouet, 1968), según los condicionantes de las actividades en el medio natural y teniendo en cuenta tres elementos: los practicantes, el espacio y el material (Funollet, 1995), según unos criterios que indican la facilidad o dificultad de realización de actividades físicas en la naturaleza en el centro escolar (Ascaso *et al.*, 1996) o según el valor fundamental que se persigue con la práctica de estas actividades (Acuña, 1991). También destacan otras como son la de Alonso *et al.* (1991), Olivera y Olivera (1995) o Miracle (1994).

Igualmente, Granero-Gallegos (2007) enumera algunas, considerando la de Miranda *et al.* (1995), en función al calificativo aplicado; la de Canales y Perich (2000), según el nivel de accesibilidad; la de Guillén *et al.* (2000), según el medio físico y la dificultad o exigencia propia de cada actividad, centradas puramente en el ámbito educativo; o la de Pinos (1997), enfocada a comprender el trabajo en la escuela. Por su parte, Arribas (2008) creó su propia clasificación en base a tres criterios: las características de la actividad, el espacio de práctica y su aplicación en diferentes contextos educativos particulares:

- ✓ Según las características, las actividades pueden ser específicas o complementarias/paralelas, refiriéndose a la especificidad motriz.
- ✓ Según el espacio de práctica distingue entre las que se practican en el medio natural o de aproximación al medio natural, sirviendo de preparación.
- ✓ Según su aplicación al contexto, tiene en cuenta los recursos necesarios, la adaptación a las características de los participantes, la accesibilidad y los aspectos pedagógicos.

Sáez-Padilla (2009) agrupó un compendio de un gran número de taxonomías. Más recientemente, Sánchez (2021a) realizó una clasificación comprensiva de las actividades y deportes de adaptación a la incertidumbre ambiental, diferenciando tres categorías: expedición, aprovechamiento energético o distribución energética.

Tal y como pueden apreciar, son muchas las clasificaciones que han ido surgiendo, cada una basándose en unos criterios específicos y unas señas de identidad que nos ofrecen diferentes posibilidades de acción. Sin embargo, lo realmente significativo que da lugar a divergencias en el significado es el uso que hacemos de los espacios, las actividades que practicamos y las características del grupo, además de, como hemos adelantado, su finalidad y criterio a valorar.

Ya Santos-Pastor (2003) exponía que las actividades en el medio natural, si realmente son tratadas como actividades en el medio natural, la escuela, englobando a la infinidad de casuísticas que actualmente podemos encontrar, está muy lejos de tener disponibilidad a ellas. De ahí que, en la actualidad, se estén proponiendo otras líneas de conceptualización para englobar a más contextos que no tengan un acceso tan claro al medio natural, como es el caso del propuesto por Sánchez (2021a) y reiterado en Benito (2021) con el término de “actividades físicas con incertidumbre ambiental”, así como con las concepciones que desde la legislación actual se están pudiendo observar, analizadas en el apartado anterior.

En el TFM, precursor de esta tesis doctoral, reflexionamos sobre diferentes conceptos que iban emergiendo en torno al concepto de incertidumbre, además de los ya expuestos (Benito, 2021). Así, en la tabla 13 se recogen las distintas

definiciones que surgieron, acompañadas de breves explicaciones de los resultados derivados de la investigación, discerniendo entre el ámbito escolar o uno más académico.

Tabla 13. Clasificación y evolución de conceptos en torno a las AFIA

ÁMBITO ACADÉMICO	
Acciones motrices en entornos con incertidumbre (AMECI)	Concepto muy abstracto y difícil de entender en el ámbito educativo, pudiendo asociarlo con aspectos de supervivencia o similares, o, directamente, no entendiéndolo. Se debe tener claro, desde el ámbito académico, que el concepto deriva de una forma muy completa de trabajar con los DAM (p. 62)
Actividades y deportes de incertidumbre ambiental (ADIA)	Término que no convencía porque había actividades que no podían considerarse deportes al no serlo (p. 73)
Actividades con incertidumbre ambiental (ACIA)	Término que se propone para distinguirlo de ASIA (actividades sin incertidumbre ambiental). El problema de ACIA es que se refiere a todo tipo de actividades y no solo a las físicas (p. 73)
Actividades motrices de incertidumbre ambiental (AMIA)	Es de los términos que más se acerca a los DAM, el problema estaba en la dificultad de interpretar a qué nos referimos o en qué nos podemos quedar cuando hablamos de motriz (p. 73)
Actividades físicas con incertidumbre ambiental (AFIA)	Término por el que finalmente se opta al tener coherencia en su conjunto y recoger la diversidad de opciones que hay en un entorno incierto, además de haber sido utilizado ya por Sánchez (2021a).
ÁMBITO ESCOLAR	
Educación Física en la naturaleza	
Educación Física en la naturaleza en los centros educativos o en la educación formal	
Acciones motrices en entornos de naturaleza con incertidumbre	
Actividad física en entornos naturales	
Práctica educativa al aire libre (PEAL) (Caballero-Blanco <i>et al.</i> , 2019)	
Actividades físicas en el medio natural (AFMN)	

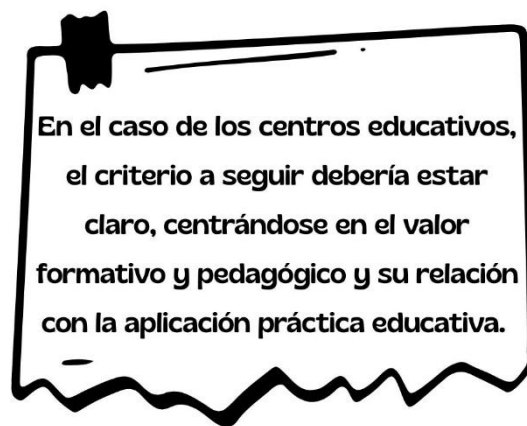
Fuente: elaboración propia

Una vez presentadas un número considerable de denominaciones existentes que se han adoptado en relación con estas actividades y mostrada una numerosa cantidad de taxonomías que han ido surgiendo, queremos apuntar

que, a nuestro parecer, lo importante no es otra cosa que tener claro el criterio a seguir, siendo la pieza clave que nos ayudará a decantarnos por una u otra definición o clasificación, en función de nuestras características personales y contextuales.

En el caso de los centros educativos, el criterio a seguir debería estar claro, centrándose en el valor formativo y pedagógico y su relación con la aplicación práctica educativa.

No obstante, somos conscientes de las confusiones, debates y dudas que siguen existiendo a la hora de referirnos a ellas en función de la persona a la que nos estemos dirigiendo (docente, estudiante, familias, docente universitario) y el contexto en el que nos encontremos. Así, la reflexión que obtenemos como investigadores, tras este análisis realizado en relación con conceptualizaciones, denominaciones y taxonomías, es que lo más relevante es conocer previamente todas las opciones que tenemos, siendo conscientes de las limitaciones y ventajas de cada una de ellas, para saber elegir, de entre esa vorágine de conceptos y clasificaciones, el más adecuado en función de las necesidades.



4. Práctica educativa actual, ¿qué se hace hoy en día?

Tras una revisión desde el planteamiento rousseauiano, pasando por el análisis de las últimas nueve leyes educativas y un estudio detallado de las diferentes terminologías y clasificaciones asociadas a las AFIA, concepto por el que, académicamente hemos optado al ser el que reúne la diversidad de opciones que hay en un entorno incierto, a continuación, nos sumergimos en la práctica educativa actual.

4.1. Aterrizando en el aprendizaje fuera del aula: zonas de aprendizaje

Antes de comenzar a enumerar las características que singularizan estas actividades y ahondar en sus potencialidades, así como en las preocupaciones

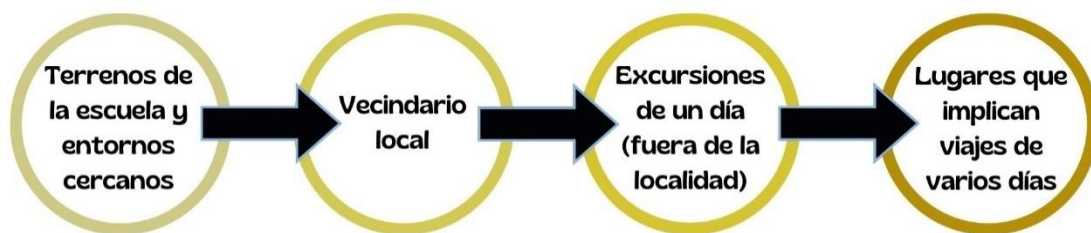
constantes que hay en relación con ellas, se hace preciso entender las diferentes zonas de aprendizaje que este tipo de prácticas nos proporcionan.

Aprendizaje fuera del aula sí, pero ¿qué zonas podemos diferenciar?, ¿es lo mismo la plaza del pueblo, el frontón que tiene cerca un parque y la montaña que vemos desde el patio del colegio?, ¿poseen estos lugares el mismo nivel de incertidumbre?

Resulta innegable que, en el ámbito educativo, obviar la influencia que tiene el lugar dificulta considerablemente nuestra labor y limita la posibilidad de establecer una conexión directa con el día a día de nuestros estudiantes. Y es cierto que, a menudo, las personas piensan y se comportan de manera diferente en función del lugar en el que estén (Robertson, 2016).

Entonces, ¿qué lugares podemos encontrar cuando salimos del aula? Beames *et al.* (2012), destacan cuatro zonas de aprendizaje fuera del aula.

Figura 35. Zonas de aprendizaje fuera del aula



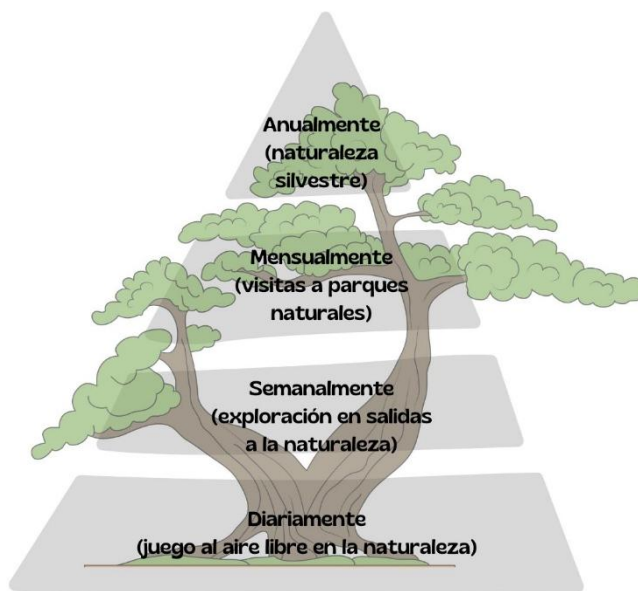
Fuente: elaboración propia a partir de Beames *et al.* (2012)

Los autores defienden que los cuatro contextos se caracterizan por tener un enorme potencial para obtener cualquier aprendizaje. Sin embargo, la organización de viajes de varios días sin tener antes una comprensión de los lugares más próximos debe considerarse de manera cuidadosa, atendiendo a una progresión que permita a los estudiantes y al profesorado ir adaptándose a los diferentes entornos para hacerlo de manera coherente y segura. Tiene sentido que los círculos concéntricos sean vistos como zonas permeables en lugar de zonas estrictamente definidas (Beames *et al.*, 2012).

Estas cuatro zonas de aprendizaje mantienen una relación directa con la “Pirámide de Conexión con la Naturaleza” que propone Ballentine (2023),

fundador de *The Nature Kids Institute*. Este autor diferencia también cuatro franjas, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura:

Figura 36. Pirámide de Conexión con la Naturaleza



Fuente: elaboración propia a partir de Ballentine (2023)

La idea fundamental es que ambas teorías comienzan desde lo más cercano al estudiante y, de forma gradual, se transita hacia entornos más inciertos, en los cuales las influencias del entorno adquieren una relevancia creciente, como se ilustra en la siguiente tabla comparativa.

Tabla 14. Comparación entre los modelos de las zonas de aprendizaje

Zonas de aprendizaje de Beames <i>et al.</i> (2012)	Pirámide de Conexión con la Naturaleza (Ballentine, 2023)
Terrenos de la escuela y entornos cercanos	Conexión diaria
Vecindario local	Conexión semanal
Excursiones de un día	Conexión mensual
Lugares que implican viajes de varios días	Conexión anual

Fuente: elaboración propia

De este modo, los terrenos escolares, ricos en historias culturales y ecológicas, deberían tener una conexión diaria con los estudiantes, disfrutando de lo cercano. El entorno en el que se encuentra el centro escolar tiene una enorme relevancia al ser un espacio donde ocurre parte del aprendizaje escolar. Se trata

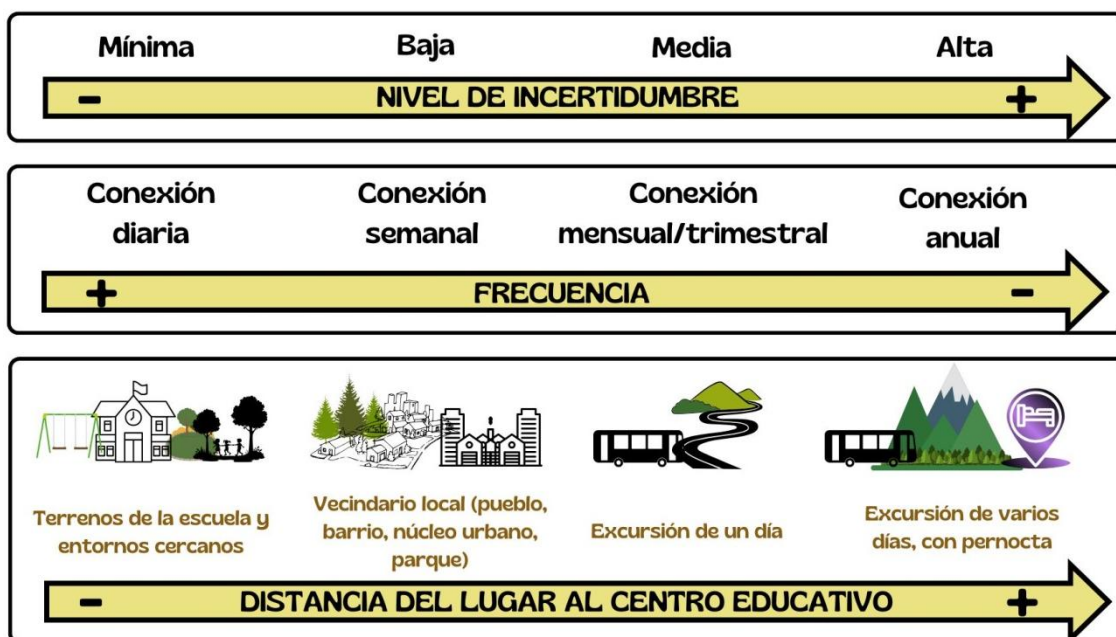
de un ambiente inmediato al niño donde mantiene relaciones cercanas con lo que le rodea (Bravo *et al.*, 2018).

Refiriéndonos al vecindario local, se correspondería con la conexión semanal, pudiendo plantear salidas que nos permitan explorar y descubrir el espacio y los seres vivos con los que convivimos (Ballentine, 2023). Es importante que, tanto estudiantes como docentes, conozcan el vecindario local próximo a la escuela.

Las excursiones de un día o viajes de campo, como exponen Beames *et al.* (2012), pueden requerir algún tipo de transporte, hacerse a pie o en bicicleta por entornos cercanos, pero más alejados que el vecindario. La conexión aquí sería mensual. Por ejemplo, mediante el conocimiento del desempeño que realizan personas dedicadas a la protección y conservación de los entornos y disfrutando de ellos, o simplemente, realizando rutas de senderismo en entornos hasta entonces, desconocidos por ellos.

Finalmente, los viajes de varios días se corresponderían con una conexión que suele ser anual, una vez al curso en la mayoría de las ocasiones. En este sentido, en la figura 37 presentamos las diferentes zonas de aprendizaje y su relación con la frecuencia y la incertidumbre que se produce en los diferentes espacios:

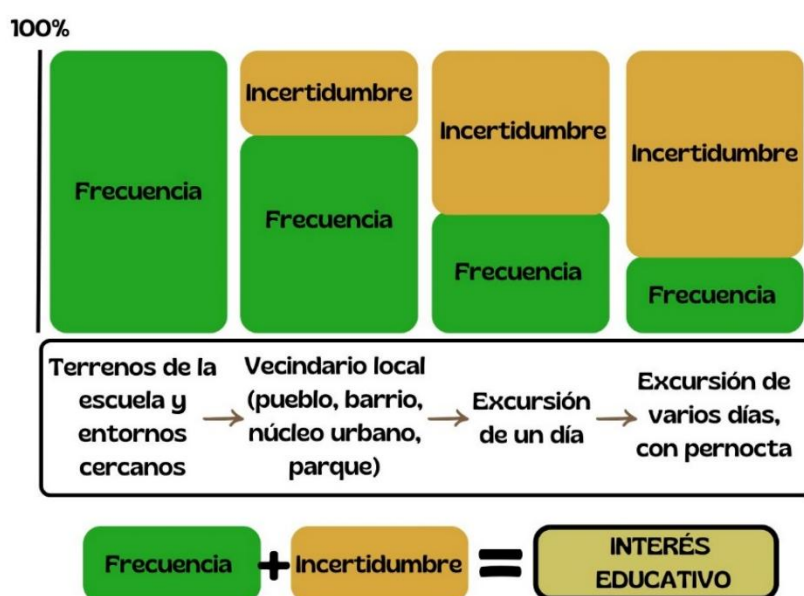
Figura 37. Gradientes por considerar para elegir el lugar de práctica



Fuente: elaboración propia a partir de Pérez-Brunicardi *et al.* (2023)

Como se puede observar, cuanto mayor es la frecuencia de visita de un lugar, menor es la incertidumbre docente. Por el contrario, cuanto menor es la frecuencia, mayor es la incertidumbre docente que se produce, y con ello, la novedad, el asombro y el efecto positivo sobre el interés que despierta (Elkind, 2007). A este respecto, la fórmula está en intentar mantener el interés educativo al máximo nivel en las diferentes situaciones o entornos, siendo este la suma de la incertidumbre más la frecuencia, tal y como se refleja en el siguiente gráfico:

Figura 38. Relación entre la frecuencia y la incertidumbre para mantener el interés educativo



Fuente: elaboración propia

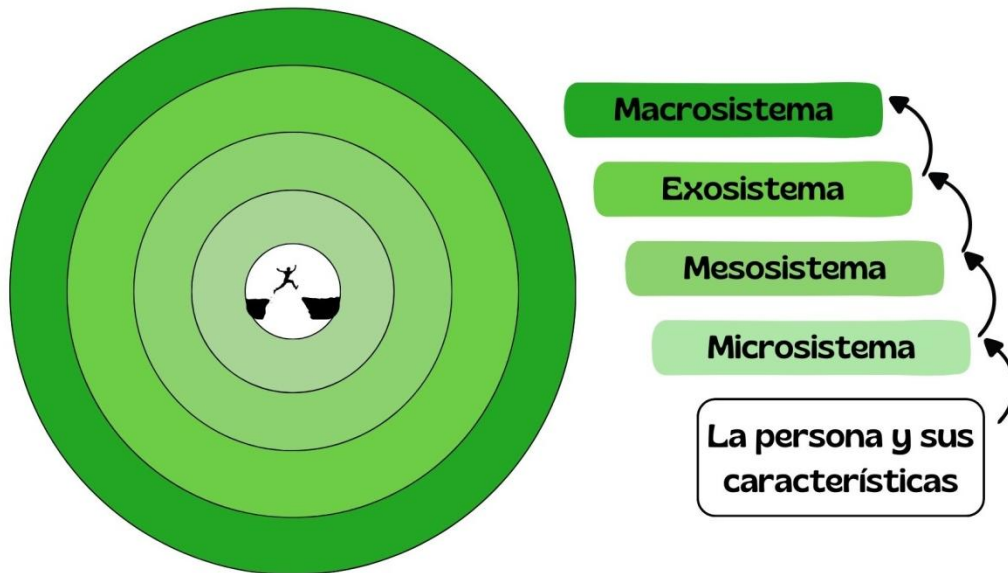
Vistas las cuatro zonas de aprendizaje, nos parece adecuado realizar una breve mención al modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) (figura 39), el cual también distingue cuatro microsistemas, donde la persona va adaptándose a ellos a través de la referencia temporal que denomina “cronosistema”.

A pesar de que no hay una correspondencia directa con los dos modelos presentados en la tabla 14, aludimos a él, dada su significatividad y

Cuanto mayor es la frecuencia de visita de un lugar, menor es la incertidumbre docente. Por el contrario, cuanto menor es la frecuencia, mayor es la incertidumbre docente que se produce.

coherencia en la presentación de las relaciones que sí influyen en el tratamiento de las AFIA en los diferentes entornos.

Figura 39. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987)



Fuente: elaboración propia

Dicho modelo diferencia cuatro espacios. El microsistema, “el cual describe a los ambientes próximos del individuo, donde prevalecen las relaciones inmediatas, las que tienen mayor interacción en el desarrollo de la persona” (Romero, 2023, p. 122), siendo los más significativos la escuela, la familia y las amistades de los estudiantes.

En segundo lugar, el mesosistema, referido a la conexión que se produce entre dos o más microsistemas, la cual tiene lugar cuando, en este caso, los estudiantes, realizan actividades en más de uno de ellos. Así, los alumnos mantienen relaciones con “el aula-patio, la interacción hogar-escuela y la relación escuela-municipalidad, que actúan como mesosistemas propios, evidenciando la interconexión del alumno con su entorno educativo más amplio” (Romero, 2023, p. 125).

En tercer lugar, destacaría el exosistema, definido por Bronfenbrenner (1987) como “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno” (p. 261), destacando, por ejemplo, el gobierno escolar, el cual afecta a toda la comunidad educativa, o los

problemas ambientales. Y, finalmente, el macrosistema, haciendo referencia a la sociedad en su conjunto, siendo definido por Bronfenbrenner (1987) como “la coherencia que se observa, dentro de una cultura o subcultura determinada, en la forma y el contenido del micro, el meso y el exosistema que lo integran” (p. 281), condicionando en este sentido, las creencias religiosas, tendencias digitales, tan de moda en la actualidad, o las tendencias de práctica de actividad física en el entorno cultural de cada sociedad, donde, por ejemplo, aparece la atracción hacia los deportes de riesgo, y en contraposición, la aversión social al mismo (Gill, 2010).

De este modo, aunque no existe una correspondencia con las dos teorías expuestas en relación con las zonas de aprendizaje, este modelo nos ayuda a comprender la progresión de inclusión de las AFIA en el centro educativo.

Tras este breve paréntesis explicativo y, vistas las cuatro zonas de aprendizaje, parece lógico pensar que, cuanto más nos vamos alejando de entornos conocidos, sencillos y predecibles, iremos ampliando horizontes que nos llevarán a espacios menos conocidos, más complejos, más sorprendentes y que, seguramente, generen una mayor incertidumbre donde entran elementos en juego que puede que no controlemos (Pérez-Brunicardi, 2020), pero ¿qué entendemos realmente por incertidumbre?

4.1.1. La incertidumbre ambiental en las AFIA

La incertidumbre es definida por la Real Academia Española (RAE, en adelante) como “la falta de certidumbre”. Dentro de los sinónimos de incertidumbre destacan algunos como: inseguridad, duda, inquietud, indecisión o incerteza. Elementos que están en entornos con incertidumbre, pero que no tenemos por qué verlos desde una visión negativa, sino desde un estado que nos mantiene vivos y en alerta, tal y como se ve en el siguiente ejemplo.

Amarilla *et al.* (2005) apuntan que se debe luchar por lograr un equilibrio, tanto en el grupo como en el docente, entre los factores de inestabilidad y los de estabilidad. Dentro de los primeros, reseñan algunos como: (1) incertidumbre por la escasez de información, (2) dificultad al desafío inicial, (3) “choque” contra nuevas formas o modelos, (4) mayor dedicación por la complejidad de algunos ambientes o (5) necesidad de orden e instrucción para actuar. De entre los

segundos, destacan, respectivamente en contraposición de los primeros: (1) excitación ante lo desconocido y lo “no vivido”, (2) afectación positiva del nivel de autoestima, (3) demanda de cambios en el proceso educativo, (4) necesidad de ir más allá profesionalmente o (5) apertura del campo de posibilidades. Dos caras de una misma moneda, cuya interpretación depende del punto de vista desde el cual se observe. Pérez-Brunicardi (2012) con el modelo ecológico también analiza y aclara dichos conceptos, incluyendo tres aspectos que atraen a practicar este tipo de actividades: (1) el carácter inestable e impredecible de ese “lugar incierto” que propone De Marimon (2009), (2) el poder energético del entorno y (3) el alto grado de implicación motriz. Así, dicho modelo surge precisamente como respuesta a metodologías basadas en aprendizajes analíticos, buscando alternativas integradas con el entorno (Pérez-Brunicardi & Archilla, 2015).

Por su parte, el término ambiental es definido por la RAE como el “conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, una colectividad o una época”, teniendo como sinónimos medio o entorno. Sin embargo, para Sánchez, en la entrevista en profundidad realizada en un trabajo anterior (Benito, 2021), entorno y ambiente no tienen el mismo significado. La palabra entorno es más amplia que el término de ambiente. Así lo expuso: “cuando hablo de incertidumbre ambiental, no estoy metiendo en el ambiente a otros jugadores, solo está el ambiente físico” (p. 72).

Fernández *et al.* (2018) definen la incertidumbre ambiental como la capacidad ser capaz de descifrar las propiedades energéticas y las características morfológicas del terreno de juego para entender “el mensaje de las rocas, los vientos y las olas” (p. 220) y poder tomar las decisiones adecuadas. Por su parte, Parlebas (1981) la define como “la propiedad de imprevisibilidad ligada a ciertos elementos de una situación” (p. 84).

Así, cuando nos encontramos en entornos con incertidumbre no podemos olvidarnos de la triple dimensión de sensibilización, tomando conciencia de, respeto por y amor a uno mismo, a los demás y al medio ambiente, manifestándose todas ellas en un equilibrio armónico (Mortlock, 1984). Ahondaremos en cada uno de manera breve basándonos en Fernández *et al.* (2018).

- **El yo, a través del encuentro con el reto o desafío.** Se trata de tener un comportamiento responsable hacia nosotros mismos durante el desplazamiento por el medio y durante la planificación de la actividad, atendiendo a la seguridad propia, los protocolos de seguridad o medidas para reducir el impacto ambiental, entre otras.
- **Los demás, a través de experiencias y toma de decisiones grupales,** reconociendo el valor de las actividades físicas en la naturaleza para el crecimiento personal y grupal gracias a las relaciones sociales, teniendo sensibilidad hacia las necesidades de los otros.
- **El entorno natural, a través de experiencias directas y auténticas.** Se trata de aplicar los conceptos, estrategias y procedimientos adquiridos en el entorno con incertidumbre ambiental, actuando de forma inteligente, ajustándonos a las singularidades del medio o considerando analogías con otras actividades parecidas previamente, o no, realizadas.

Por lo tanto, para que podamos centrarnos en el ámbito educativo, la actividad tiene que “enriquecer al estudiante en relación consigo mismo, con otros y con el mundo que le rodea” (Fernández *et al.*, 2018, p. 265), creando experiencias que contribuyan a su desarrollo integral y gestionando la incertidumbre docente.

En este sentido, Arribas (2008) defendió que la incertidumbre dependía de dos tipos de factores. Por un lado, los factores personales donde podemos encontrar la experiencia, el nivel técnico, el apoyo social, la personalidad o la “aversión social al riesgo” (Gill, 2007). Y, por otro lado, los ambientales, donde se encuentran el espacio físico, las condiciones ambientales, los recursos y la propia actividad motriz.

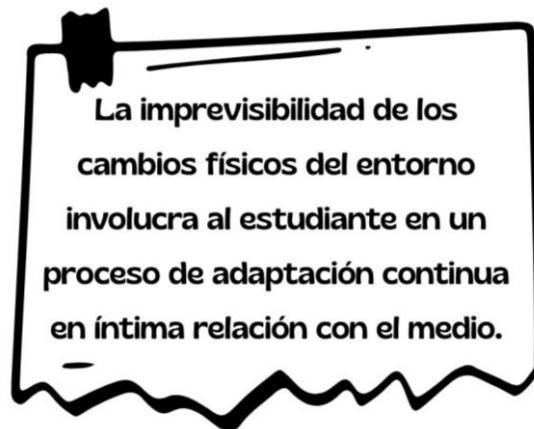
De esta forma, la captación de información circundante del entorno se considera fundamental debiendo adaptarnos a situaciones cambiantes e inciertas y tomando decisiones continuas en función de las características del medio y del tipo de práctica, siendo estas mayores, cuanto más alejado de la persona y desconocido (Bronfenbrenner, 1987) es el espacio. La imprevisibilidad de los cambios físicos del entorno involucra al estudiante en un proceso de adaptación continua en íntima relación con el medio (Lapetra & Guillén, 2005) que da lugar al trabajo de la *performance* inteligente o conducta motriz inteligente, ya

mencionada en líneas anteriores, entendiéndola como el conocimiento práctico que nos asegura una respuesta de adaptación a entornos complejos, dinámicos y con incertidumbre, tal y como señala Kirk (1983). Esta conducta motriz inteligente se conecta también con las competencias específicas de EF mencionadas en el apartado legislativo. A modo de ejemplo, mencionamos la 2, adaptando los elementos propios del esquema corporal a diferentes situaciones de dificultad variable, “con objetivos variados y en situaciones de certidumbre e incertidumbre” (RD 157/2022, p. 53).

Fernández *et al.* (2018) por su parte, definen el término de metacognición como “la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se deben utilizar en cada situación, aplicarlas controlar el proceso, evaluarlo y como consecuencia, transferir ese aprendizaje a una nueva actuación” (p. 18), concepto directamente relacionado con el de Kirk (1983).

Desde el punto de vista teórico, para actuar de manera adecuada, existen dos posturas a considerar cuando nos encontramos en entornos con incertidumbre, no existiendo un acuerdo unánime para explicar cómo las personas más experimentadas son capaces de otorgar significados prácticos rápidos a lo que se van encontrando. En esta línea, nos encontraríamos, por un lado, con la postura cognitiva, y por otro, con la ecológica.

Desde la perspectiva cognitiva, la información disponible en el ambiente es ambigua y pobre, por lo que adquiere relevancia el conocimiento acumulado a partir de las experiencias previas. Así, el conocimiento y la experiencia que la persona tenga almacenada en forma de representaciones mentales es lo que le ayudará a comprender el entorno y manejar la incertidumbre que exista.



En cambio, la perspectiva ecológica sostiene que el medio físico puede ser comprendido sin representaciones mentales, gracias a la riqueza informativa que

este le ofrece, lo que cual posibilita la percepción directa de sus posibilidades de acción (Fernández *et al.*, 2018).

En la tabla 15 se pueden apreciar las diferencias fundamentales entre ambas perspectivas, las cuales se vinculan, a su vez, con dos enfoques complementarios:

Tabla 15. Perspectivas existentes en entornos con incertidumbre

PERSPECTIVA COGNITIVA	PERSPECTIVA ECOLÓGICA
El conocimiento acumulado de las experiencias previas nos ayuda a actuar	Comprendemos el entorno (desconocido, imprevisible) gracias a la información que nos da mediante una exploración visual
ENFOQUE ANALÍTICO-RACIONAL	EL ENFOQUE NATURALISTA (<i>naturalistic decision making</i>)
Analiza los pros y contras para dar con la mejor solución. No es una forma viable de decidir cuando estamos en plena acción debido a la racionalidad limitada. De ahí, que se recurra a las reglas heurísticas, atajos cognitivos basados en reglas de actuación simples y guiadas por la experiencia que nos pueden ayudar “a salir del paso” en situaciones de riesgo	Se centra en: (1) aprovechar la experiencia que se tiene para clasificar el problema y (2) reconocer las señales que nos suministra el entorno en la situación concreta. Así, se tomarán “decisiones inteligentes, con el permiso de las emociones o la disposición individual hacia decisiones analíticas o intuitivas, en la medida en que utilicen la estrategia apropiada en función de su experiencia y las circunstancias en las que tienen que decidir” (Fernández <i>et al.</i> , 2018, p. 224)

Fuente: Benito (2021)

Estas dos perspectivas se relacionan con los dos tipos de incertidumbre que diferencia Bernadet (1991, en Lapetra & Guillén, 2005). La perspectiva cognitiva se relacionaría con la incertidumbre ligada a la naturaleza, donde, a pesar de poseer experiencias similares, no podemos reducirnos únicamente a ellas en momentos de tensión. La perspectiva ecológica estaría relaciona con una incertidumbre subordinada al conocimiento que posee la persona del entorno y a su destreza como experto en la actividad motriz considerada.

Decantarse por un enfoque u otro o crear una mezcla de ambos dependerá de muchos factores: la experiencia, la situación en la que nos encontremos, la capacidad de reacción, de interpretar la información, la compañía o la actividad que estemos realizando (Fernández *et al.*, 2018). Puesto que todas las acciones

motrices en espacios naturales se ven sometidas a la influencia de las fuerzas que conforman este medio, es difícil controlar cada una de las variables que pueden surgir. La riqueza de estímulos, debido a la incertidumbre del entorno y de la propia actividad, es mucho mayor que en otras actividades, facilitando un mayor desarrollo de los mecanismos perceptivos, de decisión y ejecución a partir de la información recibida (Arribas, 2008). Es aquí donde entra en juego el nivel de incertidumbre docente y esa “aversión social al riesgo” (Gill, 2007).

En el estudio realizado por Caballero-Blanco *et al.* (2018), la incertidumbre, diferenciando la procedente del medio natural y de las personas, comprende uno de los diez factores universales de este tipo de actividades, no estando jerárquicamente en una posición superior. Así, de las 11 publicaciones que revisan, 10 tienen presente la incertidumbre ambiental como característica.

Para terminar este apartado, nos gustaría comentar que lo más sustancial es convertirse en un “jugador” competente, capaz de adaptarse y disfrutar de las diferentes circunstancias (Benito, 2021; Sánchez, 2021a). Y es que el carácter cambiante de los entornos al aire libre se convierte en un componente sustancial, siendo la incertidumbre, asociada a sus imprevisibles cambios, el rasgo que define y diferencia a este tipo de actividades (Ascaso *et al.*, 1996).

De ahí que hayamos dedicado un apartado expreso a hablar sobre la incertidumbre, porque la consideramos el eje de este tipo de prácticas, un pilar básico y un elemento que diferencia a las AFIA de otro tipo de actividades. La especificidad de este tipo de situaciones radica en el hecho de que “el elemento extraño que influye en la acción motriz del practicante es la incertidumbre informativa procedente del medio exterior, más o menos domesticado y desprovisto de intención” (Parlebas, 1988, p. 70). Se trata de una señal de identidad que afecta al aprendizaje, teniendo en cuenta los diferentes tipos de incertidumbre existentes en función del entorno educativo en el que nos encontremos y sus características propias (Benito, 2021).

4.1.2. Dimensiones extraídas a partir de la incertidumbre

Una vez entendida, definida y abordada la incertidumbre, pasamos a profundizar en las cuatro dimensiones que determinamos como esenciales para que se produzca un aprendizaje comprensivo y auténtico en lugar de uno analítico que

suele limitarse a la ejecución motriz (Benito, 2021). Estas son: (1) la motricidad en terrenos inestables, (2) el énfasis de las relaciones sociales, (3) el equilibrio entre riesgo y seguridad y (4) la necesaria concienciación ambiental.

El aprendizaje motriz en terrenos inestables

Es una obviedad que, desde nuestra área, los ejes básicos son el cuerpo y el movimiento. Desde un punto de vista práctico, este nos permite comunicarnos con muchos entornos, entre ellos, el natural (Santos-Pastor, 2003). Por ello, es la dimensión que, de manera automática, relacionamos con este tipo de actividades. Fernández *et al.* (2018) plantean tres perspectivas de las AFIA: (1) en la naturaleza, (2) a través de la naturaleza y (3) para la naturaleza.

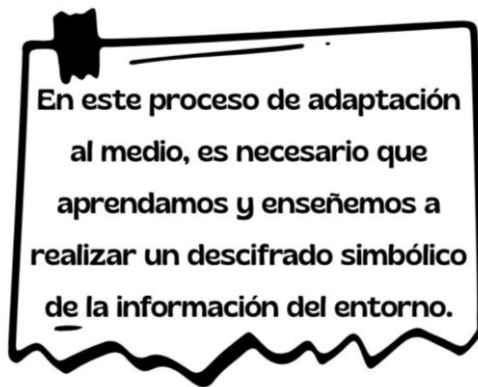
En esta dimensión, destacaría la perspectiva “en la naturaleza”, donde la concepción de las actividades es el problema motor. Por tanto, el dominio de aprendizaje prioritario es el psicomotor, matizando las habilidades técnicas y tácticas. Pueden destacar entornos con diferentes grados de incertidumbre ambiental donde el riesgo es real. La formación docente se centra en la enseñanza de las habilidades técnicas y la seguridad específica. Algunas actividades según esta perspectiva serían la escalada, la bicicleta de montaña, el piragüismo o las carreras de orientación. Santos-Pastor (2003) también incluye, desde el punto de vista motriz, contenidos genéricos de EF, ajustando el movimiento a las condiciones del entorno.

Está directamente relacionada con la conducta motriz inteligente, entendida como la manera de actuar que tiene que ver con lo motriz, pero que a su vez implica un desarrollo previo de pensamiento e implicación reflexiva en la toma de decisiones. Se trata de encontrar un balance entre el actuar y el comprender.

De este modo, el ámbito motriz, es decir, la adaptación de la motricidad a las condiciones inciertas del entorno destaca por: (1) un dominio contextual de habilidades técnicas, (2) un control kinestésico, (3) el manejo de equipamiento y (4) una distribución y transmisión de la propia energía (Sánchez, 2021b). En este proceso de adaptación al medio, es necesario que aprendamos y enseñemos a realizar un descifrado simbólico de la información del entorno y a aprovechar ese potencial energético de los elementos que lo conforman (De Marimon, 2009).

Dentro de esta dimensión, los docentes pueden plantear dos tipos de situaciones de aprendizaje. Por un lado, situaciones de aprendizaje global, desde un modo más horizontal. Por otro lado, encontramos situaciones de aprendizaje más analíticas y técnicas, desde modelos de enseñanza verticales (Benito, 2021).

En ocasiones, al optar por situaciones de aprendizaje global, el problema se percibe, a juicio de Carbonell (2000), cuando los maestros se preocupan más por reivindicar la importancia de su área, en este caso EF, que, por buscar vías de unión entre las materias para conseguir una interdisciplinariedad real, temiendo la pérdida de identidad de la EF.



Lo que es palpable es que la gran diversidad de acciones motrices: trepar, deslizarse, pedalear, equilibrarse, girar o saltar, entre otras, ayudan a ampliar nuestro repertorio motriz, facilitando el aumento del conocimiento corporal, las habilidades básicas y específicas, y favoreciendo al enriquecimiento de la competencia motriz tanto a nivel cualitativo como cuantitativo (Arribas & Santos-Pastor, 1999). La competencia motriz pasa a ser más amplia al estar en un entorno inestable, donde la activación sensorial aumenta considerablemente.

Tal y como defendía Rousseau, la naturaleza y el movimiento son los pilares básicos donde se fundamenta la verdadera educación sensorial como piedra angular del proceso educativo. El objetivo se centra en conseguir una autonomía de acción en el medio, desarrollando las capacidades motrices y todo lo que conlleve al desarrollo integral del alumnado (Santos-Pastor, 2003), donde entran en juego el resto de las dimensiones que, a continuación, seguimos abordando.

El énfasis de las relaciones sociales

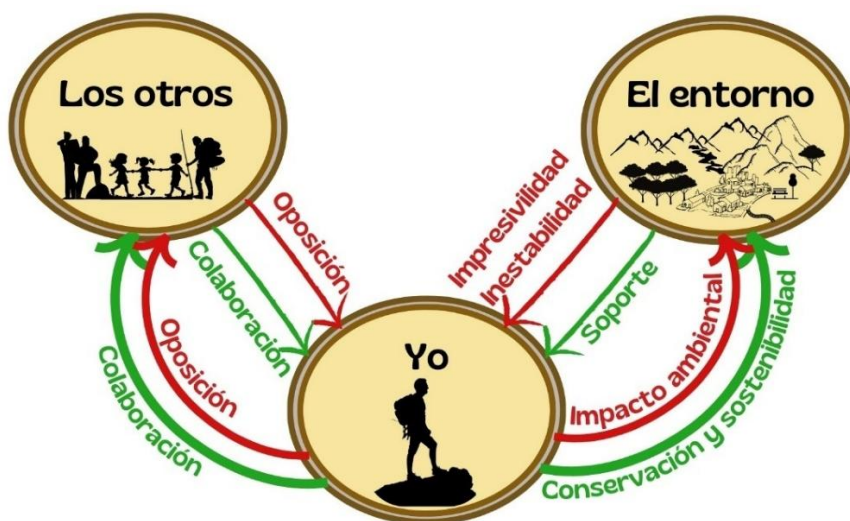
En esta dimensión, resaltaría la perspectiva “a través de la naturaleza” de Fernández *et al.* (2018), donde la concepción de las actividades es el crecimiento personal y social. Por tanto, el dominio de aprendizaje prioritario es el afectivo-social, centrándose en el desarrollo personal y la cohesión grupal. Destacan entornos con diferentes grados de incertidumbre ambiental, aunque habrá también entornos adaptados para que haya un riesgo controlado que desafíe a

los participantes. La formación docente se centra en la dinámica de grupos. Algunas actividades según esta perspectiva serían los equilibrios, las actividades de presentación, las técnicas básicas de confianza con cabuyería o las actividades de aventura con técnicas más complejas como rápel, *raids* o tirolinas.

Se relaciona directamente con la dimensión de sensibilización de Mortlock (1984) tomando conciencia, respetando y amando a los demás, a través de experiencias y toma de decisiones grupales. Las interacciones sociales en este tipo de actividades constituyen una dimensión cardinal. Somos seres sociales, necesitamos la ayuda de los demás y, a pesar de que muchas actividades pueden desarrollarse de forma individual, la mayoría se realizan en grupo, donde las relaciones de colaboración y apoyo son imprescindibles (Lapetra & Guillén, 2005). Reyes (2013) lo resume bajo el lema “ayuda y deja que te ayuden”, ya que estas actividades permiten compartir diversidad de experiencias en las que es necesario la implicación de uno mismo y la asistencia de los demás.

El modelo ecológico distingue que las interacciones entre las personas pueden ser de oposición, como ocurre en una competición, o de colaboración, como puede darse en una cordada de escalada. Además, añaden las relaciones de interdependencia positiva con el ambiente, donde el medio actúa como soporte o los estudiantes lo protegen, o negativa, cuando el medio puede presentar peligros o se produce un impacto en el entorno debido a las acciones de los estudiantes (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2023). Todo ello se observa en la figura 40.

Figura 40. El ecosistema deportivo según el modelo ecológico



Fuente: elaboración propia a partir de Pérez-Brunicardi y Archilla (2015)

De este modo, el ámbito sociocultural destaca por: (1) la cooperación y el trabajo en equipo, (2) la comunicación y reflexión colectiva, (3) el liderazgo, (4) la escucha activa y (5) el cuidado de los otros (Sánchez, 2021b). Las personas que practican este tipo de actividades comparten emociones y sensaciones, convirtiéndose en un espacio formativo de desarrollo personal que se expande a nivel social a través del disfrute, la compañía con los otros, la superación de desafíos en conjunto y la sensación de aventura y libertad.

Por su parte, Benito (2021) llegó a la conclusión de que no existía una asociación significativa entre la importancia que los maestros otorgan a las interacciones sociales y el tiempo que dedicaban a trabajar ese factor en sus clases, ya que, todos los docentes dedicaban tiempo a esta dimensión, la considerasen más o menos importante. Por su parte, los participantes expertos académicos que participaron en el estudio testificaron que “es una dimensión a la que se dedica tiempo ocasionalmente en el 100% de los casos” (p. 84)

Se ahondará más en esta dimensión en el apartado de beneficios, al estar directamente relacionada de manera palpable con ellos.

Equilibrio entre riesgo y seguridad desde el rol docente

Para Ayora (2008) el riesgo es la posibilidad de que un peligro potencial se llegue a hacer real y termine por dar lugar a un daño. Herrador (2008) por su parte, diferencia entre riesgo, definiéndolo como la “contingencia, exposición, proximidad de un daño, eventualidad” y peligro, que “simboliza o representa una contingencia inminente o muy probable” (p. 179).

Por tanto, la diferencia entre encontrarse ante un riesgo o un peligro estará en los factores contextuales y subjetivos que pueden provocar en mayor o menor medida el peligro, así como en el tipo de actuación o ejecución que se desencadene.

En este subapartado vamos a centrarnos en el riesgo como fuente de incertidumbre para el profesorado, con su necesidad de seguridad. No obstante, debemos ser conscientes de que, desde el punto de vista de los estudiantes, el riesgo se convierte en una oportunidad de aprendizaje. A este respecto, el riesgo forma parte de la lógica interna de estas actividades y debe formar parte del

aprendizaje, al influir directamente en el desarrollo, controlando que no se convierta en un peligro (Bruchner, 2017; Pérez-Brunicardi, 2012).

Analizando el riesgo como fuente de incertidumbre para el profesorado y necesidad de seguridad, la relación constante que se establece entre el riesgo y la seguridad es un aspecto fundamental, debiendo considerar un aprendizaje global de la seguridad y no aislado, con el fin de evitar la distorsión de la percepción del riesgo (Pérez-Brunicardi, 2012). Con este fin, se pueden diferenciar tres tipos de riesgos diferentes:

Tabla 16. Clasificación de los tipos de riesgo

Riesgo aparente	Está basado en prejuicios. Puede o no coincidir con el riesgo real
Riesgo subjetivo o percibido	Es el que percibe cada persona y depende de las experiencias previas
Riesgo real y objetivo	Es aquel detectado por personas capacitadas a través de datos empíricos o estadísticos, pudiendo producir daños. No siempre es fácil de determinar, ya que a menudo el entorno incierto y los numerosos factores que se interrelacionan dificultan la toma de información (Fuster y Elizalde, 1995)

Fuente: elaboración propia a partir de González (2003)

Para escritores (Martínez, 2009, citado en García *et al.*, 2019), la percepción del riesgo se manifiesta ante un doble proceso: (1) la percepción del peligro y (2) el nivel de precisión sobre la información obtenida para ejecutar la tarea. Muchas veces es complicado determinar la objetividad del riesgo, por ello autores como Fuster y Elizalde (1999), citados en Lucena (2003), han destacado diferentes distorsionadores cognitivos de la percepción del riesgo como son la distorsión perceptiva generada por el entorno social, por el grupo o por el grado de experiencia y conocimiento de la situación. También influirá en la percepción del riesgo la personalidad de la persona o la urgencia temporal de la situación, es decir, la cantidad de información que hay que tomar en un tiempo determinado.

Y es que, sigue existiendo cierta aversión al riesgo (Gill, 2007) por parte de los docentes a la hora de realizar salidas a la naturaleza o a entornos cercanos, al generar más incertidumbre que las realizadas en el aula o en el patio (Martín-del

Barrio, 2020). Knight (2011) clasifica y conceptualiza el riesgo como el producto entre la probabilidad de que la situación ocurra y la gravedad del daño o consecuencia.

- La probabilidad se clasifica como: 1. Muy poco probable, 2. Improbable o poco probable y 3. Probable.
- Las consecuencias como: 1. Ligeramente perjudicial, 2. Perjudicial y 3. Extremadamente perjudicial.

En este sentido, la relación de estas dos variables da lugar a la siguiente clasificación de valoración del riesgo (RR):

Tabla 17. Tolerancia del riesgo a partir de la combinación de sus factores

Probabilidad (P) x Consecuencia (C) = Clasificación de riesgo (RR)		
RR	Descripción	Acción
1	Trivial	No se requiere acción específica
2	Tolerable	No se necesitan controles adicionales. Se pueden considerar alternativas, actuaciones esenciales para asegurar que se mantiene el control
3 y 4	Moderado	Se deben explorar todas las vías para reducir el riesgo e implementarlo dentro de los límites especificados.
		Si un riesgo moderado se asocia con consecuencias extremadamente dañinas, se recomienda una evaluación adicional para determinar con mayor precisión la probabilidad de daño
6	Importante	Las actividades no deben comenzar hasta que se reduzca el riesgo. Si la actividad ya está en progreso, entonces se deben tomar medidas urgentes
9	Inaceptable	Las actividades no deberían comenzar hasta que se haya reducido el riesgo. Si eso es imposible, la actividad no debe llevarse a cabo

Fuente: elaboración propia a partir de Knight (2011)

Por su parte, Pérez-Brunicardi *et al.* (2023) presentan, a partir de la tabla 17 expuesta, otra más específica, añadiendo un nivel 0 (tabla 18) donde no se implican acciones preventivas o de seguridad. Así, dicho nivel presenta un gran interés educativo cuando “el profesorado no es capaz de tolerar que el alumnado asuma riesgos” (p. 370).

Tabla 18. Tolerancia del riesgo teniendo en cuenta el nivel 0

Probabilidad	Improbable	Poco probable	Muy probable	Certero
Gravedad	(x1)	(x2)	(x3)	(x4)
Inocuo (x0)	0 😊	0 😊	0 😊	0 😊
Leve (x1)	1 😊	2 😊	3 😊	4 😊
Grave (x2)	2 😊	4 😊	6 😊	8 😊
Letal (x3)	3 😊	6 😊	9 😊	12 😊

Fuente: elaboración propia a partir de Pérez-Brunicardi *et al.* (2023)

Como se puede ver en la tabla, cuando nos encontramos entre los niveles 1 y 3, generalmente la tolerancia es baja, pero los estudiantes necesitan asumir ciertos riesgos y responsabilidad para aprender. Entre los niveles 4 y 6 es imprescindible asumir riesgos propios de la práctica. Los niveles superiores a 8 no son asumibles en el ámbito educativo. Así, la cancelación o modificación de la actividad dependerá del nivel de tolerancia al riesgo dispuesto a aceptar (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2023).

En el estudio de Benito (2021) se llegó a la conclusión de que no existía una asociación significativa entre la importancia que los maestros otorgan a la seguridad y el riesgo y el tiempo que dedicaban a trabajar ese factor en clase, ya que, todos los docentes tenían la tendencia de trabajarlo, lo considerasen más o menos importante.

Igualmente, es importante diferenciar entre riesgos que derivan de factores ambientales escondidos en la hostilidad y la incertidumbre, como son las condiciones atmosféricas, la naturaleza del terreno o la fauna, y riesgos provocados por nosotros, derivados del factor humano y traducidos en decisiones incorrectas, imprudencias, escasa preparación, falta de conocimiento o inadecuada planificación, entre otras. De hecho, las estadísticas de accidentes en el medio natural indican que la mayor parte se producen por un cóctel que combina estos dos tipos de factores (Fernández *et al.*, 2018).

En este sentido, resulta esencial enfatizar en la gestión y evaluación de los riesgos (Davis *et al.*, 2006), aunque en ocasiones no sepamos cómo abordarlo. Por ello, autores como Ball *et al.* (2008) crearon una guía que recoge un enfoque

sobre la gestión de riesgos que tiene en cuenta los beneficios de este tipo de experiencias: *Managing risk in play provision: implementation guide*.

El EYFS (*Early Years Foundation Stage*), escuela de Educación Infantil de Inglaterra, habla sobre cómo asumir los riesgos de manera razonable. Hace referencia a que el maestro identifica el riesgo, lo examina, equilibra la probabilidad de que ocurra un accidente contra la gravedad del daño evaluando el riesgo, y toma las medidas apropiadas, quedando una experiencia en la que el riesgo es razonable para la edad y la etapa de los niños que participan. Este es el proceso de evaluación de riesgos que, al finalizar, registrará y revisará para futuras ocasiones (DfES, 2007).

Por su parte, Melchers (2001) recomienda realizar este tipo de actividades teniendo en cuenta el enfoque ALARP para la gestión de los riesgos, el cual es traducido como “tan bajo como sea razonablemente útil” para el aprendizaje (*As Low As Reasonably Practicable*). Según este enfoque, nos podemos encontrar con riesgos insignificantes, aceptables, tolerables o inadmisibles, en función del riesgo individual y la percepción social que nos genera, siendo los riesgos tolerables los que deben primar en nuestras clases por su interés para el aprendizaje y su grado de seguridad para el contexto escolar. Sin embargo, en un contexto deportivo, el riesgo admisible será mayor para lograr los aprendizajes necesarios.

No obstante, a pesar de lo expuesto, debemos ser conscientes de que tomar las medidas preventivas y la seguridad necesaria para que no sucedan accidentes no nos exime de que, en ocasiones, se produzcan. Así, la gestión del riesgo y la seguridad está directamente relacionada con el ámbito perceptivo-cognitivo, es decir, el conocimiento y comprensión de los problemas, y estrategias decisionales, destacando: (1) la percepción, interpretación y conciencia táctica en entornos inciertos, (2) la toma de decisiones ante problemas auténticos en la naturaleza y (3) la reflexión de las decisiones y acciones (Sánchez, 2021b).

La necesaria concienciación ambiental

Cada vez más, el ser humano presenta una creciente concienciación y actitud positiva hacia la protección y conservación del medio ambiente en general, y de

su entorno próximo en particular, derivado de los impactos que nuestros actos tienen sobre el planeta (Tejada & Sáez-Padilla, 2009).

En esta dimensión, destaca la perspectiva “para la naturaleza” de Fernández *et al.* (2018), donde la concepción de las actividades es la sensibilización ambiental. Por lo tanto, el dominio de aprendizaje prioritario es el actitudinal, subrayando en los valores y la ética ambiental, la cual es biocéntrica, es decir, los seres humanos formamos parte del entorno que merece ser cuidado. Destacan aquí los entornos naturales de baja incertidumbre ambiental donde se prioriza el gran valor ecológico y el riesgo mínimo. La formación docente se centra en la formación ambiental y el cuidado del planeta. Algunas actividades según esta perspectiva podrían ser el senderismo, las acampadas o el *plogging*.

La posibilidad de permanecer, desplazarse y aprender en el medio natural se convierte en una oportunidad única para propiciar el conocimiento y valoración del medio y el desarrollo de una conciencia crítica ante los problemas ambientales. Desde el ámbito educativo, debemos fomentar una cultura y sensibilidad real de respeto al medio, valorando y tomando conciencia de nuestros impactos en el entorno no solo en momentos puntuales, sino en el día a día y en las actividades cotidianas (Arribas, 2008; Tejada & Sáez-Padilla, 2009). Como exponen Sáez-Padilla *et al.* (2017), “el desarrollo de competencias ligadas al acceso y permanencia en la naturaleza facilita la formación de personas comprometidas con un desarrollo sostenible” (p. 48).

Según el modelo ecológico, las interacciones que tenemos con el medio suponen un riesgo real para el mismo, dejando nuestra huella allá por donde vamos. Así, es fundamental reconocer el impacto que tienen las AFIA para poder reducirlo o compensarlo (Pérez-Brunicadi *et al.*, 2023). En esta línea, Loynes (2018) propone ir más allá: *Leave More Trace* (deja más huella), en contraposición a la iniciativa americana de *Leave No Trace* (no dejes huella), apostando por dejar la mejor huella posible y convirtiendo al alumnado en un precursor de cambio social.

Autores como Caballero-Blanco (2014) o Baena y Granero-Gallegos (2013) muestran que, para desarrollar actitudes de sensibilización ambiental es necesario contar con una propuesta educativa muy estructurada y global en la

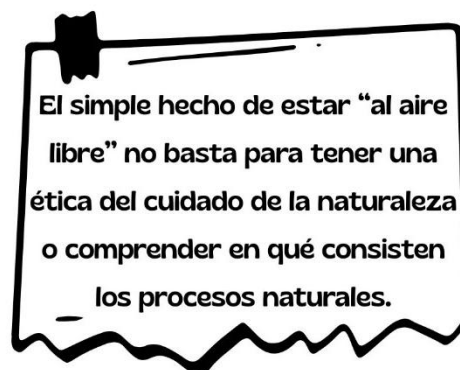
que realmente se crea. El simple hecho de estar “al aire libre” no basta para tener una ética del cuidado de la naturaleza o comprender en qué consisten los procesos naturales, sino que debe constituir un objetivo de actividades prácticas y convenientemente dirigidas (Robertson, 2016).

En esta línea caminaban también López-Pastor y López-Pastor (1997), destacando dos ideas. Por un lado, la importancia de que la educación ambiental tenga un tratamiento interdisciplinar desde el ámbito educativo, y especialmente desde nuestra área, al presentar una serie de bondades educativas (Ordás *et al.*, 2010). Por otro lado, la reflexión frecuente sobre la práctica, previa experimentación personal, y la vivencia de las propias actividades (Baena-Morales *et al.*, 2021), fundamental para poder debatir con criterio y de forma constructiva.

Por su parte, en el TFM se llegó a la conclusión de que sí existía una relación estadísticamente muy significativa entre la importancia que los maestros otorgan a la concienciación ambiental y el tiempo que dedicaban a trabajar ese factor en sus clases. Así, el profesorado que da mayor importancia a esta dimensión trabaja casi siempre o siempre este aspecto en clase a través de la reflexión. En cambio, los maestros que le otorgan poca importancia lo trabajan ocasionalmente (Benito, 2021).

Por otro lado, cabe considerar los impactos que generamos al practicar este tipo de actividades, muchas veces, sin ser plenamente conscientes de ellos. De Andrés *et al.* (1995) clasificaron los impactos globales ambientales en seis grandes efectos: (1) sobre el suelo, (2) sobre el agua, (3) sobre la vegetación, (4) sobre la fauna, (5) sobre el aire y el paisaje sonoro y (6) sobre el medio humano. Castillo *et al.* (1995) por su parte, diferenciaron entre directos, como la explotación del medio o indirectos, como la alteración del paisaje.

Y es que el aumento del poder adquisitivo de la sociedad, de los equipamientos de soporte y del tiempo libre y la necesidad de pasarlo al aire libre y en la naturaleza, nos están llevando a una invasión generalizada de todo lo que pueda parecer “algo



natural”. En esta línea, Ramírez y Fernández-Quevedo (2012) realizaron un exhaustivo análisis de los impactos que tienen algunas prácticas y las alternativas que podemos practicar en relación con las AFIA.

La sostenibilidad del medio natural y social es un requisito indispensable. Así, la minimización del impacto ambiental y la responsabilidad deben ser aprendidas como “reglas de juego” (Pérez-Brunicardi, 2012). Indiscutiblemente, la medida más eficaz es la formación y concienciación. No se trata de volver al Edén, sino de crear uno nuevo desde un paradigma de respeto, responsabilidad y gratitud (Hueso, 2021). Por ejemplo, Fernández en el 1994, publicó un artículo titulado “lleva solo tus fotos, deja solo tus pisadas”, donde trataba el comportamiento respetuoso con el medio natural (Ramírez & Fernández-Quevedo, 2012).

Esta conciencia ambiental está directamente ligada al ámbito de desarrollo personal, es decir, la maduración que vamos adquiriendo. Para ello, es esencial centrar el trabajo en la ética ambiental y considerar estas actividades como fuente de salud personal y social, cuidando nuestro entorno (Sánchez, 2021b).

Finalmente, acabamos esta dimensión haciendo referencia al término de “sostenibilidad” o “desarrollo sostenible”. La mayoría de las personas lo asocian con el cuidado del medio ambiente, sin embargo, es mucho más que eso. El término fue definido en un informe de Naciones Unidas como “la capacidad de satisfacer las necesidades de generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones del futuro para atender sus propias necesidades” (Hueso, 2021, p. 206). Así, una “educación para el desarrollo sostenible” tiene como objetivo ayudar a las personas a desarrollar actitudes, habilidades y conocimientos para tomar decisiones en beneficio propio y de la sociedad en general, y actuar en consecuencia de ellas (UNESCO, 2022).

En línea con ello, el término que nos interesa es, sin duda, el de “educación ambiental”, siendo este el tema central de varias conferencias intergubernamentales en los años setenta (Beames *et al.*, 2012). El concepto fue definido por Corrales (2010) como “un proceso educativo continuo que persigue hacer sensible, formar y modificar actitudes de forma objetiva sobre la realidad global del medio, tanto natural como social, reduciendo ideas y acciones hacia los fundamentos del desarrollo sostenible, equilibrado” (p. 46).

En consecuencia, tras este recorrido por las cuatro dimensiones, se ha procurado evidenciar que, además del aprendizaje de las habilidades motrices y deportivas, deben cultivarse otras vinculadas a la relación con los demás, la superación de desafíos y el entorno (Pérez-Brunicardi, 2012), tal y como mostramos en la siguiente figura.

Figura 41. Las cuatro dimensiones principales de las AFIA



Fuente: elaboración propia

Para justificar este cambio de perspectiva que incluye más dimensiones, el autor propuso el modelo metodológico ecológico que ya hemos mencionado en varias ocasiones, el cual está basado en: (1) su horizontalidad en actividades con la misma lógica interna, (2) el aprendizaje comprensivo, desde una dimensión global que integra el entorno en su lógica interna, denominándolo “ecosistema deportivo”, (3) la gestión del riesgo, (4) la incertidumbre e inestabilidad y (5) la interdependencia ecológica, con una triple dimensión de gestión sostenible: social, económica y ambiental.

4.2. Características de las AFIA

Antes de abordar las características, consideramos necesario señalar cuáles son las AFIA más frecuentes en el ámbito educativo, con el propósito de contextualizar la realidad actual, la cual lleva ya emanando desde hace varios años.

Doce años atrás, Baena *et al.* (2013) crearon una base de datos relacionada con la enseñanza de las actividades en la naturaleza en la EF escolar. Tras un análisis de los títulos de los artículos, encontramos que, de los casi 270 artículos recopilados, 15 tratan sobre orientación, 14 sobre senderismo, destacando múltiples referencias al Camino de Santiago en la ESO, 9 a trepa o escalada, 7 a bicicleta, 5 a esquí o aprendizaje de técnicas del esquí, 2 a acampada, 1 a patines y un último a actividades relacionadas con cuerdas.

Estas ideas navegan en consonancia con lo que encontramos en otra base de datos sobre este tipo de actividades, *OutdoorPEActivities*, elaborada por Escaravajal-Rodríguez y Baena (2017). Su organización se da por temáticas, diferenciando “temas”, deportes terrestres, deportes acuáticos, deportes aéreos y deportes a motor. Dentro de los terrestres, al ser los que más nos interesan desde el ámbito educativo, encontramos las siguientes referencias: 55 a orientación, incluyendo algunos manuales, 31 a senderismo, integrando algunos proyectos escolares, 24 a bicicleta, 23 de escalada, 13 a esquí o actividades de nieve, 9 a patines, 3 a acampada, 3 a cabuyería y otras 3 a piragüismo.

Estos mismos autores, elaboraron después un artículo (Escaravajal-Rodríguez & Baena, 2020) explicando la creación de la base de datos, en el cual se puede consultar un análisis estadístico en profundidad, realizado con el software SPSS, por si fuera de interés. Dicho análisis permite identificar los contenidos con mayor número de artículos, clasificados por tipología, donde se incorporan todos los ámbitos y no solo el educativo.

Como se puede observar, los trabajos y artículos que más destacan son los relacionados con la orientación y el senderismo en el ámbito escolar. Así lo demuestran también la mayor parte de los Trabajos Fin de Grado relacionados con este tipo de actividades, presentando, en la mayoría de las ocasiones, propuestas didácticas de orientación y senderismo.

Para Ramírez y Fernández-Quevedo (2012) las prácticas habituales en la escuela son senderismo, carreras de orientación y esquí alpino, argumentando sobre esta última que, a pesar de la lejanía de los espacios de práctica en muchos centros, se trata de una actividad ofertada en numerosos centros de secundaria como salida de una semana.

En la investigación de Santos-Pastor (2003), las más factibles, en un primer momento, eran: orientación, senderismo, taller de actividades en la naturaleza, escalada, acampada, marchas, trepa, espeleología, medio acuático y cicloturismo. Sin embargo, como no todos los entrevistados estaban de acuerdo con esa lista tan extensa, siendo condicionante el contexto y el centro, tras el proceso de filtro se quedaron en: orientación, senderismo, escalada y acampada. Esta idea converge con la investigación de Benito (2021), destacando dentro de las más habituales la orientación (87,8%) y el senderismo (72,7%) seguido de otras como bicicleta (51,1%), patinaje (38,9%) o escalada (32,2%).

Los estudios consultados por Peñarrubia *et al.* (2016) señalan como prácticas más frecuentes orientación y senderismo seguido del manejo de cuerdas, el rápel y la escalada, la acampada y la bicicleta, aportando argumentos y beneficios de su inclusión en el campo educativo.

En efecto, tal como puede apreciarse, dentro de las actividades a realizar en el medio natural, también existe poco consenso. Sin embargo, se ve una clara tendencia hacia la práctica de la orientación y el senderismo, siendo también los contenidos más mencionados en las diferentes leyes educativas. Santos-Pastor (2003), tras una exhaustiva revisión de bibliografía, llegó a la conclusión de que podría haber tres grupos: (1) las actividades genéricas, siendo aquellas que no precisan necesariamente del medio natural, (2) las actividades específicas, pudiéndose realizar únicamente en el medio natural y (3) las especializadas, requiriendo unas técnicas deportivas, como la bicicleta de montaña. No obstante, lo más importante será considerar las posibilidades espaciales del centro, la progresión del aprendizaje, los objetivos que se deben cubrir y el control y la organización de la clase, variables determinantes que modifican, según estudios, la frecuencia de estas actividades.

A pesar de la existencia de una gran variedad de este tipo de prácticas y las disonancias en cuanto a su frecuencia según los escritos que consultemos, se puede resaltar el consenso existente en los estudios sobre este tema en atribuirles una serie de rasgos pertinentes (Lapetra & Guillén, 2005).

Según Caballero-Blanco (2014), las principales características que confieren a estas actividades un componente educativo son: (1) el carácter social con

conflictos reales, (2) el medio natural como espacio donde se desarrolla la actividad, (3) la posibilidad de interaccionar con la naturaleza, (4) la gestión de la incertidumbre al tratarse de una aventura o reto, (5) la asunción del riesgo, (6) el carácter deslizante, (7) la motricidad como vehículo de interacción, (8) el carácter vivencial y (9) la alta implicación emocional que conlleva. Arribas (2008) añade, a las ya expuestas, (10) el carácter atávico y ontogénico, (11) el cambio y huida de lo cotidiano, (12) el descubrimiento de nuevas sensaciones, (13) la diversidad y adaptabilidad y (14) el impacto ambiental. Y Sáez-Padilla (2009) suma, (15) el factor incontrolable del medio y (16) el carácter cambiante.

Así, cuatro años más tarde, Caballero-Blanco *et al.* (2018) establecieron diez factores universales, recogidos en la tabla 19:

Tabla 19. Factores universales de las AFIA

F1	Presentan incertidumbre, del medio natural y las personas
F2	La actividad física como vehículo de interacción
F3	Promueven el desarrollo personal y social
F4	Implican un riesgo, pudiendo ser objetivo o subjetivo
F5	Fin ecológico: desarrollo sostenible
F6	Naturaleza como espacio de acción
F7	Proponen un reto o aventura
F8	Estimulan las emociones y los sentidos, generando sensaciones
F9	Forjan experiencias
F10	Tienen un carácter lúdico-recreativo (libertad y hedonismo)

Fuente: elaboración propia

Una vez vistas las características básicas que las definen, vamos a seguir profundizando en algunos conceptos que las singularizan. Echando la mirada al primer apartado de este capítulo, cuando hablábamos de las corrientes contemporáneas que fueron surgiendo a partir de pioneros como Rousseau, Dewey o la ILE, se hizo referencia al manifiesto de *Learning Outside the Classroom* lanzado en 2006 en el Reino Unido. Este refleja la necesidad de involucrar a los estudiantes con el mundo tal y como lo experimentan, lo que a menudo se llama aprendizaje experiencial o auténtico (Beames *et al.*, 2012).

De este modo, a continuación, recogemos seis posibilidades de aprendizaje fuera del aula que nos brindan estas actividades y nos parecen clave: (1) la educación experiencial que defendía Dewey (1967), (2) la pedagogía del lugar (*pedagogy of place*) de Wattchow y Brown (2011), (3) la curiosidad innata en estas experiencias, (4) la envergadura de la aventura, (5) la significación del juego (Sobel, 2008) y (6) el aprendizaje fluido de Cornell (2015).

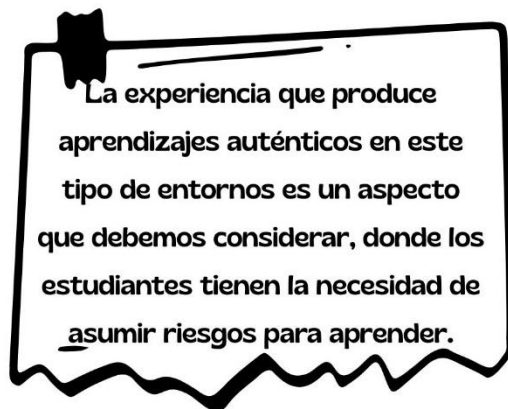
Respecto a la educación experiencial, Davis *et al.* (2006) reflejan que cuando se producen este tipo de experiencias, se cumplen los cuatro pilares de aprendizaje del informe Delors (1996). La experiencia que produce aprendizajes auténticos en este tipo de entornos es un aspecto que debemos considerar, donde los estudiantes tienen la necesidad de asumir riesgos para aprender, pudiendo tomar de referencia el enfoque ALARP. Como exponen Beames *et al.* (2012), es primordial enfatizar la importancia de la experiencia directa, en lugar de obtener información pasiva a través de la lectura o la visualización de una pantalla. A juicio de Wattchow y Brown (2011):

Se trata de que los alumnos tengan que tomar decisiones por sí mismos y luego tener que afrontar las consecuencias. Se trata de asumir la responsabilidad. Incluso podemos comenzar a discutir cómo la educación al aire libre utiliza un enfoque experiencial para el aprendizaje en el que se establecen tareas desafiantes para un grupo de participantes, cómo un maestro o guía de educación al aire libre facilita su progreso y, finalmente, cómo se reflexiona o informa sobre esa experiencia, para que los alumnos puedan generalizar conocimientos útiles que se transfieran a la escuela, el trabajo o el hogar. (p. 14)

Como expone Roberts (2005), “no es fácil poner la experiencia en el centro del currículo, y no es de extrañar que todavía no lo hayamos conseguido del todo. Pero sigamos intentándolo” (p. 27). Depende de nosotros seguir por el camino de la extinción experiencial o dar una vuelta al modelo de educación que queremos, dejando a los niños llenarse “las botas de renacuajos” (Sampson, 2015, p. 31).

En relación con la pedagogía del lugar, esta teoría defiende que el lugar tiene tanta importancia como las actividades que practicamos en él.

La elección del lugar de aprendizaje se convierte en una decisión fundamental ya que no será solo el escenario donde se produce el aprendizaje sino el objeto de aprendizaje en sí mismo, junto a las actividades y experiencias que se desarrollen en él (Wattchow & Brown, 2011).



Como defiende Miguel-Aguado (2006), si la importancia está en el medio dónde se realizan es porque posee unas características que lo hacen diferente, proporcionándonos interaccionar de manera respetuosa desde la experiencia directa a través de nuestro cuerpo, teniendo experiencias sociales y tomando

decisiones para gestionar los riesgos que se producen debido a la incertidumbre ambiental.

No obstante, como apuntan Wattchow y Brown (2011), es importante saber que, dependiendo del lugar, las construcciones sociales y culturales que se formen y los problemas a los que nos enfrentemos, serán diferentes, tal y como ya hemos analizado. No existe una fórmula mágica a seguir, el hecho de que vayamos en bicicleta, caminemos o vayamos en piragua estará determinado por el entorno.

El contenido se adapta al entorno, teniendo como objetivo el aprendizaje básico en los fenómenos locales y la experiencia vivida de los estudiantes a través de interconexiones entre individuos y lugares. Lo que se enseña y se aprende surge a través de la interacción (Beames *et al.*, 2012). Así, la educación basada en el lugar tiene como reto que seamos receptivos al lugar en los que nos encontremos (Wattchow & Brown, 2011).

Todo esto, por ende, nos hace tener un vínculo afectivo con esos lugares. Y es que, en 1947, el poeta Auden decidió denominar a ese vínculo como “topofilia”, traducido como “amor por el lugar”. En esta línea, Sampson (2015) defiende que, por herencia, los seres humanos tenemos una tendencia a crear vínculos con la naturaleza de nuestro entorno.

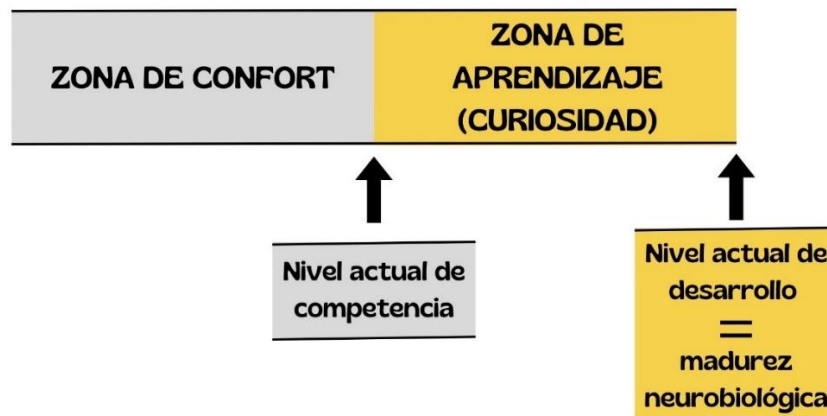
En lo que respecta a la curiosidad, característica inherente de este tipo de actividades por su vinculación con el factor sorpresa, cabe señalar que se trata

de un comportamiento que surge de manera natural, siendo innata al ser humano (Bruchner, 2017). Fue el psicólogo Daniel Berlyne el pionero en el estudio de la curiosidad, describiéndola como "la marca de excitación que motiva la búsqueda del conocimiento y se alivia cuando se adquiere el conocimiento" (Beames *et al.*, 2012, p. 50).

Para Bruchner (2017), la curiosidad se produce cuando el nivel actual de desarrollo, es decir, la madurez neurobiológica, está por encima del nivel actual de competencia, sintiendo una inquietud que resulta de la tensión que crea la diferencia entre los dos niveles, tal y como se puede ver en el gráfico.

Defiende que la curiosidad es el motor de aprendizaje. Por ello, un entorno en el que se pueda explorar, investigar, tener experiencias positivas de aprendizaje o moverse libremente, será fundamental para salir de la zona de confort y llegar a la madurez cerebral que nos ayuda a aprender.

Figura 42. La manifestación de la curiosidad



Fuente: elaboración propia a partir de Bruchner (2017)

No obstante, como destacó Carson, "para que un niño mantenga vivo su sentido del asombro [...] necesita la complicidad, al menos, de un adulto con quien pueda compartirlo, redescubriendo con él la alegría, la emoción y el misterio del mundo en el que vivimos" (Sampson, 2015, p. 167).

En relación con la pedagogía de la aventura, esta surge en los años 90, en el seno de un grupo de trabajo de docentes ilusionados, liderado por Parra y Rovira, en busca de formas novedosas de abordar las AFIA en el ámbito educativo. De forma intuitiva, comenzaron a establecer las bases de esta metodología,

coincidiendo con la postura de autores como Kurt Hahn con *Educación Experiencial*, pero no fue hasta la tesis doctoral de Parra (2001) cuando se asentaron las bases (Ordás *et al.*, 2009).

Estos últimos autores señalan que los fines de esta pedagogía son fundamentalmente: (1) amparar el crecimiento personal, entrando en un proceso de humanización, (2) ser capaces de encarar propuestas de aventura y sensaciones cada vez más complejas y (3) procurar seguir estremeciéndonos con actividades que atesoren umbrales de sensación bajos aprendiendo a disfrutar de la cotidianidad.

Sin embargo, hemos de saber que la aventura es un estado mental que inicialmente aceptará sentimientos desagradables de miedo e incertidumbre, que poco a poco, se irán reduciendo si tenemos éxito, viéndose contrarrestados por sentimientos opuestos de euforia y alegría (Wattchow & Brown, 2011).

En cuanto al juego, Sobel (2008) planteó los principios de juego que se observan cuando los estudiantes pasan tiempo en contacto con la naturaleza, en libertad y en un ambiente seguro. Nos ha parecido adecuado mostrarlos, tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 20. Los principios del juego según Sobel (2008)

Principio 1: aventura	Se trata de plantearse retos personales, correr riesgos y tener la oportunidad de contarlo después
Principio 2: fantasía e imaginación	Se refiere a vivir y recrear desafíos y experiencias en vez de limitarse a estudiarlos
Principio 3: aliados animales	Es una fase precursora de la comprensión de la biodiversidad y el desarrollo de la empatía
Principio 4: mapas y senderos	Se refiere a ser consciente del lugar y de la existencia de uno en el mundo
Principio 5: lugares especiales	A los niños les gusta crear lugares propios fuera de su hogar, a modo de puente hacia el mundo real
Principio 6: pequeños mundos	Convirtiéndose en creadores y destructores de los mundos que crean, viviendo experiencias auténticas
Principio 7: caza y recolección	Como capturar animales, trepar, vigilar, lanzar objetos o capturar la bandera

Fuente: elaboración propia a partir de Robertson (2016)

En este sentido, los principios del juego en este tipo de actividades adquieren una gran relevancia, apostando por un juego imaginativo y simbólico que aumenta las posibilidades de acción de los estudiantes.

Finalmente, hacemos referencia al aprendizaje fluido, metodología de “aprendizaje al aire libre que hace que la enseñanza en la naturaleza sea un disfrute” (Cornell, 2015, p. 29). Este autor enumera cuatro etapas que lo caracterizan, siendo cardinal tenerlas en cuenta durante nuestras clases. Estas son:

1. Despertar el entusiasmo, creando un estado intenso de atención, interés e implicación personal.
2. Enfocar la atención, incrementando el tiempo de concentración, y desarrollando capacidades de observación.
3. Ofrecer una experiencia directa, fomentando un aprendizaje profundo y una comprensión intuitiva.
4. Compartir la inspiración, estableciendo un vínculo más estrecho con el tema y los demás para afianzar el aprendizaje, reforzar las actividades positivas y proporcionar retroalimentación.

Una vez vistas las características que consideramos esenciales y antes de pasar a comentar las oportunidades y beneficios que nos brindan estas actividades, queremos hacer referencia a la importancia de compaginar espacios exteriores e interiores, al ser una idea compartida por numerosos autores.

La escuela se extiende más allá de las cuatro paredes de un aula, no se pueden cerrar sus puertas si queremos personas que aprendan y amen aprender (Gibert, 2020), pero es importante que exista fluidez entre lo que se aprende dentro y fuera del aula, que las sesiones fuera del aula tengan lugar en armonía con las clases dentro del aula permitirá hacer relaciones y transferir lo aprendido entre los diferentes contextos (Robertson, 2016).

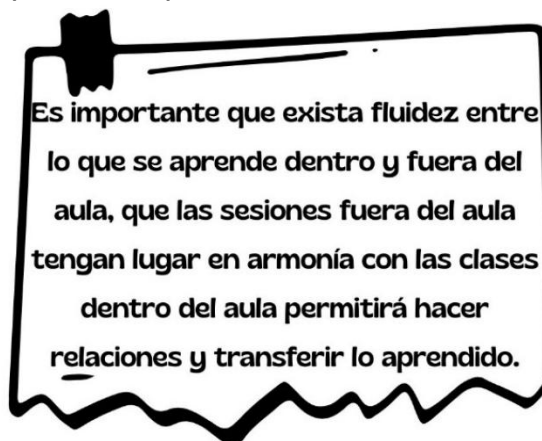
Bilton (2010) expone que ninguno de los espacios se considera más importante que el otro, siendo estos complementarios y ayudando a descubrir las posibilidades que presentan los diferentes entornos. Malaguzzi hablaba de los espacios como el contenido del contenido, el método del método (Malaguzzi, 2001). Y es que es innegable que los diferentes espacios forman parte del

proyecto educativo que cada docente desarrolla, además de definirle y guiarle con una línea de trabajo clara y coherente que defienden. Como expone Gibert (2020):

Para mí es muy importante explicarles que van a estar bien en la escuela, que les vamos a respetar mucho, que los acompañaremos en su crecimiento y que creceremos con ellas también; quiero que comprendan que no están encerradas, que no van a educarse en cautividad, que no han llegado a ninguna cárcel, que sus familias son muy bienvenidas y que los espacios de la escuela están abiertos al entorno de la ciudad. (p. 84)

No se trata de promover la totalidad de la práctica de actividad física fuera de nuestro entorno, sino de aprovechar las zonas que nos ofrece el contexto más cercano, ampliando los espacios de manera gradual, enriqueciendo su entorno educativo (Inglés *et al.*, 2016), y, lo más importante, siendo coherentes con la filosofía que defendemos (Gibert, 2020).

Para finalizar, a pesar de no ser el objeto de estudio de este documento, sí nos parece adecuado plasmar algunas paradojas sobre las que Arribas (2008) ya reflexionó en su tesis doctoral, por la importancia que estas tienen en nuestro día a día, estando cada vez más presentes, y pudiendo, dentro de poco, traspasarse al ámbito formal si no hacemos nada por evitarlo. Estas son: (1) la mercantilización de las prácticas, consumiendo emociones en lugar de crearlas a través de una oferta turística, (2) la creciente deportivización, (3) el difícil acceso, bien por su coste o especificidad y (4) las agresiones al medio ambiente sin tener en cuenta intervenciones didácticas específicas.



4.2.1. Oportunidades y beneficios educativos que nos ofrecen las AFIA

Bruchner (2017) indica que la naturaleza ofrece un entorno muy diverso, un gran abanico de posibilidades que se sustentan en la inmensa variedad de espacios,

terrenos y superficies y en el continuo proceso de cambio que se va estructurando sin la influencia del ser humano. Igualmente, Calleja (2010) incluye algunas ideas del espíritu aventurero como son la emanación de la curiosidad, de la que ya hemos hablado, el entusiasmo, la conciencia sobre el ecologismo y amor por la naturaleza, la sensatez y prudencia, y el respeto por todas las formas de vida, personas y culturas.

Las actividades al aire libre juegan un papel importante en la educación, y asumir la carencia que presenta una gran parte del alumnado en relación con estos entornos es algo primordial para justificar la necesidad imperante de proporcionar este tipo de experiencias de manera frecuente (Santos-Pastor, 2003). Como reflexiona Pérez-Brunicardi (2004), “si tuviera que responder a la pregunta ¿Por qué son importantes las actividades en la naturaleza en EF? Diría sin vacilar: porque nos ofrece una valiosa oportunidad para educar de verdad” (p. 4).

No hace tanto tiempo, la banda sonora de los días y las noches de una persona joven estaba compuesta en gran parte de notas la naturaleza, siguiendo los pasos de los antepasados. Sin embargo, actualmente, reina una profunda desconexión con ella (Louv, 2005). El contacto de los niños con el mundo natural y los entornos al aire libre ha cambiado debido al crecimiento de las áreas urbanas, la existencia de “mayores” riesgos y preocupaciones de seguridad, la cantidad de estímulos recibidos y un uso excesivo y dependiente de los medios tecnológicos, entre otras cuestiones (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2022; Waite, 2017).

En este sentido, Louv (2005) defiende que, dada la tendencia actual de reducción de contacto con la naturaleza, los efectos en el futuro serán mayores, enumerando numerosos problemas de desórdenes de atención y depresión, hiperactividad, ansiedad, estrés, irritabilidad, peores resultados académicos, obesidad, reducción de la creatividad y desarrollo cognitivo, trastornos visuales y respiratorios o falta de vitamina D, entre otros.

En la actualidad, la aproximación al ámbito natural y la práctica de actividades al aire libre es un hecho frecuente, al percibirse como un medio opuesto a lo tecnológico (Arribas, 2008), como vía de escape en días puntuales, para sentirse libre o desconectar del abrumado día a día en el que estamos inmersos. Sin

embargo, la relación con el medio es diferente, al percibirse la sensación de reencontrarse con algo perdido (Lapetra & Guillén, 2005), y generar un fuerte impacto ambiental, no teniendo en cuenta una serie de recomendaciones fundamentales (López-Pastor y López-Pastor, 1997).

Algunos investigadores exponen que la calidad de la exposición al aire libre afecta a nuestra salud a un nivel casi celular (Louv, 2005). Por lo tanto, la cuestión no radica en “estar” o “no estar” en contacto con el aire libre o nuestro entorno más cercano, sino la manera y la frecuencia en la que tenemos esa conexión (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2022).

Por su parte, Santos-Pastor (2000) indicó que estas actividades responden a una doble característica: el tópico y lo utópico. Por un lado, tenemos el tópico, ya que estas actividades son fuente de motivación e inspiración de muchos docentes y del alumnado. Además, se trata de un contenido verdaderamente formativo, al ofrecernos oportunidades diferentes y especiales, fundamentalmente en la configuración y el control del juego de manera experiencial y la investigación de los niños (Waite, 2017).

Por otro lado, aparece lo utópico, debido a que, dadas las condiciones y características administrativas, se hace aparentemente inviable ponerlas en marcha desde las programaciones escolares, aspecto sobre el que ahondaremos en líneas posteriores.

Con base en las consideraciones expuestas hasta el momento, se presenta a continuación una selección de beneficios de las AFIA, teniendo en cuenta diversos autores (Arribas, 2008; Arufe *et al.*, 2012; Bilton, 2010; Beames *et al.*, 2012; Bruchner, 2017; Caballero-Blanco, 2014; Gill, 2010; Granero-Gallegos & Baena, 2007; Hanscom, 2016; Knight, 2011; Monjas & Pérez-Brunicardi, 2003; Pérez & Marugán, 2020; Robertson, 2016; Sampson, 2015; Santos-Pastor, 2003; Waite, 2017).

Esta tabla amplía la lista que se fundó en un trabajo previo (Benito, 2020), con el fin de compendiar los beneficios clave que tiene educar fuera del aula, teniendo en cuenta diversas categorías diferenciadoras.

Tabla 21. Recopilación de los beneficios de las AFIA según autores

Nivel personal	✓ ³*Manejo y evaluación de riesgos y desafíos a los que enfrentarse en diferentes entornos ✓ Desarrollo pleno de la autonomía ✓ Efectos positivos para la salud ✓ *Experimentación de nuevas sensaciones y emociones ✓ Principio de libertad, ya que cada estudiante puede ser él mismo ✓ Conocimiento de uno mismo y del propio cuerpo ✓ *Continua toma de decisiones ✓ *Capacidad de adaptación personal: resiliencia ✓ Adherencia a la práctica de actividad física
Desarrollo cognitivo	✓ Mejora la concentración, observando el comportamiento de otros seres vivos ✓ Autonomía en el lenguaje, sobre todo con la comunicación oral ✓ *Incremento del pensamiento crítico, desarrollando sus ideas propias y diferentes estrategias ✓ *Mayor creatividad y fantasía, estableciendo, a partir de diferentes elementos naturales, sus propios recursos ilimitados ✓ Fortalecimiento de las capacidades personales y los aspectos emocionales
Desarrollo físico-motor	✓ *Mejora de la propiocepción al tener terrenos heterogéneos. Experiencias multisensoriales ✓ *Integración sensorial, variedad de estímulos externos ✓ Mejora de la competencia motriz, la condición física, fuerza y la coordinación. ✓ *Contacto directo con la tierra (juegos con el barro), el agua (charcos, nieve o hielo), el aire fresco (analizando sonidos, la luz natural, la vitamina D, y la oscuridad) y el fuego (estableciendo lugares y sus propósitos) ✓ Reducción de la obesidad, realizando actividad física y desplazamientos de manera habitual ✓ Disminución del estrés ✓ Aumento de la felicidad ✓ Florecimiento del sistema inmunológico y bienestar ✓ Aprendizaje de destrezas y habilidades básicas de forma inherente

³ Los beneficios encabezados por un asterisco se relacionan explícita o implícitamente con la incertidumbre ambiental

Desarrollo social: aprendizaje para toda la vida	✓ Respeto y responsabilidad hacia sus pares, preocupándose por ellos. Juego simbólico e imaginativo ✓ Trabajo en la resolución de conflictos y en la empatía ✓ Prevención de acoso escolar, mejorando la autoestima y confianza ✓ *Interacciones inesperadas que pueden suponer oportunidades de aprendizaje adicionales ✓ Interacción con las familias, docentes y entorno local ✓ Fomento de las actitudes de cooperación grupal y pertenencia a un grupo: valor de la amistad
Relación con el entorno al aire libre	✓ *Conocimiento del entorno ✓ *Vivenciación directa de experiencias reales y auténticas ✓ *Contacto directo con seres vivos, texturas y superficies ✓ *Uso de los terrenos que rodean la escuela y el barrio ✓ Valoración del patrimonio natural y de sus posibilidades ✓ *Adaptabilidad a los diferentes entornos ✓ Contribución a crear ciudadanos responsables que aprecian el mundo natural durante toda la vida ✓ Ayuda a entender las implicaciones globales de nuestras acciones diarias (por ejemplo, el uso de energía y recursos) y asumir la responsabilidad de estas. ✓ Acercamiento y disfrute del entorno, desarrollando la conciencia crítica ante problemas medioambientales ✓ Relación con la naturaleza en una posición de igualdad ✓ Utilización racional de los recursos naturales ✓ Recuperación de caminos tradicionales que se estaban perdiendo, como las vías pecuarias
Aprendizaje interdisciplinar	✓ Enseñanza y aprendizaje dentro del entorno natural y el mundo creado por el ser humano, pero también a través de él y gracias a él ✓ Comprensión de los fenómenos socioculturales, geofísicos y ecológicos de un paisaje ✓ Construcción de alianzas comunitarias (por ejemplo, con personas mayores, iniciativas comunitarias de jardinería) ✓ Contribución a la educación integral ✓ Educación moral y cívica, promoviendo la convivencia ✓ La educación para la paz, buscando valores de solidaridad y tolerancia como una oportunidad positiva ✓ Educación para la igualdad de oportunidades de sexos, dada la poca experiencia en la mayoría de las ocasiones ✓ Educación para la salud, hábitos saludables y la higiene ✓ Mejoras en el rendimiento académico en general

Fuente: elaboración propia

Hanscom (2016) expone que, como docentes, tener en cuenta estos beneficios a la hora de plantearse la posibilidad de realizar actividades al aire libre ayudaría a que estas fueran más frecuentes. Asimismo, resulta fundamental tomar conciencia de que, nosotros como adultos, también experimentamos beneficios concretos al plantear este tipo de prácticas. Entre ellos, destaca el reconocimiento de un aprendizaje auténtico del que siempre se va a exprimir una idea, la ausencia de expectativas rígidas, y la oportunidad de evaluar riesgos y asumir desafíos que anteriormente no se planteaban, lo cual contribuye significativamente a la mejora de nuestra acción docente. Esta debería ser una reflexión para plantear en el ámbito educativo.

Esta exhaustiva recopilación de beneficios se relaciona de forma directa con el *High Quality Outdoor Learning* del *English Outdoor Council* (2015), documento que ha tenido mucha repercusión y varias ediciones, siendo un gran referente, sobre todo en Reino Unido, para las actividades en la naturaleza. Se basa en los objetivos que mostramos en la siguiente tabla, cada uno de los cuales presenta entre nueve y doce indicadores para orientar si el objetivo ha sido logrado o aún faltan aspectos que deben seguir reforzándose.

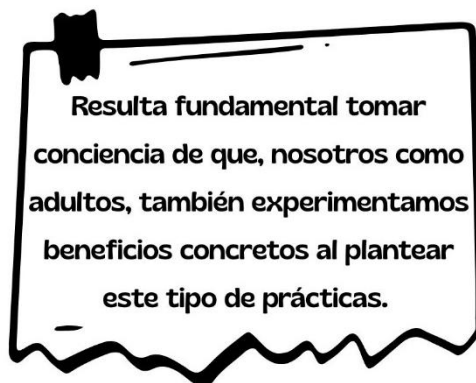
Tabla 22. Objetivos que evalúan la calidad de una actividad de educación en la naturaleza

OBJETIVO 1. Diversión	OBJETIVO 6. Habilidades de las actividades
OBJETIVO 2. Confianza y carácter	OBJETIVO 7. Cualidades personales
OBJETIVO 3. Salud y bienestar	OBJETIVO 8. Habilidades para la vida
OBJETIVO 4. Conciencia social y emocional	OBJETIVO 9. Aumentar la motivación y las ganas de aprender
OBJETIVO 5. Conciencia ambiental	OBJETIVO 10. Ampliar horizontes

Fuente: elaboración propia a partir del *English Outdoor Council* (2015)

Existen experiencias como la de Pérez y Marugán (2020) que han tomado como referencia estos objetivos con el fin de evaluar, a través de los indicadores de calidad, el proyecto de educación en la naturaleza que estaban realizando. También Pérez-Brunicardi *et al.* (2024) incluyen una segunda versión adaptada a la evaluación de las actividades educativas en la naturaleza con pernocta, basándose en dichas dimensiones. Igualmente, en relación con el objetivo 9,

Cerrada *et al.* (2022) realizan un estudio bibliográfico donde se recogen numerosos artículos que demuestran la influencia que tiene la actividad física en el medio natural sobre la motivación y las necesidades psicológicas.



Finalmente, y antes de abordar el análisis de las dificultades de su puesta en práctica, cabe señalar que, en la actualidad, es habitual y muy probable encontrarnos con la paradoja de que, aun con todos los beneficios expuestos, los niños sepan más cosas sobre las plantas y las criaturas que

habitan en la selva tropical amazónica que sobre los que viven en el jardín de casa, o que conozcan más lugares emblemáticos de ciudades que no han visitado que su propio pueblo. "Darles la oportunidad de interactuar con la naturaleza que tienen más cerca es una forma de abordar este desequilibrio" (Robertson, 2016, p. 127).

De hecho, ya se están viendo escuelas que apuestan por ello como son Amadahi Apachu en Oleiros con 16 zonas silvestres de juego (Gonçalves *et al.*, 2024) o "La naturaleza, un aula más", en A Caracola (Gonçalves, 2019); o prácticas como la transformación y renaturalización de patios destacando el caso del colegio Fray Juan de la Cruz (Segovia) con su proyecto "Patio Vivo", el CEIP Mar Mediterráneo (Almería) o la escuela "Los Tilos" (Guadarrama) implicando a las familias para su puesta en marcha (Gila, 2020). Y es que, como expone Cols (2007), "los espacios exteriores de la escuela son recursos educativos en potencia. Entre otras cosas, son lugares privilegiados de contacto entre el centro educativo y el territorio, el social y el natural" (p. 1).

4.2.2. Preocupaciones de su puesta en práctica

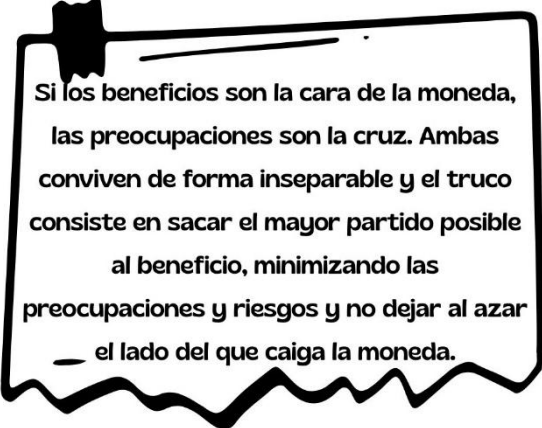
Resulta curioso que la gran mayoría de los docentes admitamos las bondades educativas de educar al aire libre y en los entornos cercanos, pero no tantos nos comprometamos a incorporarlo a nuestras programaciones. Aunque es cierto que, como dice Santos-Pastor (2006) y veremos más adelante, hay ocasiones que nos encontramos con restricciones para abordar este contenido con un mínimo de calidad y coherencia.

Si los beneficios son la cara de la moneda, las preocupaciones son la cruz. Ambas conviven de forma inseparable y el truco consiste en sacar el mayor partido posible al beneficio, minimizando las preocupaciones y riesgos y no dejar al azar el lado del que caiga la moneda. Esto requiere un conocimiento profundo de la actividad en su totalidad que nos ayude a reducir la incertidumbre docente, esto es, “la planificación de una salida sea una expedición al polo o un picnic en el jardín, requiere la identificación de los riesgos y los beneficios y las medidas para minimizar unos y maximizar los otros” (Hueso, 2021, p. 184).

Ahora que sabemos más sobre el amplio valor de la experiencia directa en la naturaleza, es momento de considerar con mayor profundidad los obstáculos que hay que superar para aumentar esa exposición. Una característica compartida de todas las barreras que comentaremos es que, “aquellos de nosotros que las hemos erigido, normalmente hemos actuado con las mejores intenciones” (Louv, 2005, p. 153). Así, a continuación, diferenciaremos, con el fin de llevar una estructura, obstáculos analizados desde cinco prismas diferentes: estudiantes, docentes, centro educativo, familias y Administración.

En relación con el prisma de los estudiantes, Robertson (2016) nos expone algunas barreras que presentan los niños como son la aversión al frío, los cambios del tiempo meteorológico imprevisibles, no traer ropa adecuada o una mochila que pesa mucho, preferir el trabajo en el aula por la costumbre, cansarse de estar mucho tiempo fuera, aburrirse porque no saben con qué jugar y cómo jugar si no hay balones, el miedo a los insectos, a los coches, a los animales y a los espacios abiertos grandes, estar lejos de un adulto, la presencia de plantas tóxicas o setas venenosas, problemas con las aves, tener miedo por no saber nada de la naturaleza, la basura o experiencias negativas que hayan tenido, entre muchas otras. Hanscom (2016) añade alguna más como el miedo a los cortes y raspaduras, a la suciedad o el pánico a perderse.

No obstante, como dice Robertson (2016), “sea cual sea la razón, lo que importa es hablar con ellos y ayudarles a buscar soluciones para que se



**Si los beneficios son la cara de la moneda,
las preocupaciones son la cruz. Ambas
conviven de forma inseparable y el truco
consiste en sacar el mayor partido posible
al beneficio, minimizando las
preocupaciones y riesgos y no dejar al azar
— el lado del que caiga la moneda.**

enfrenten a sus miedos” (p. 49). Cuanto más miedo tengan, más deberemos ayudarles para que sean capaces de disfrutar de los beneficios y valorar lo que tienen a su alrededor, pero nunca privarles del contacto con su entorno más cercano, acentuando de manera indirecta a ese “trastorno por déficit de naturaleza” en el que ya hemos profundizado.

En cuanto a los obstáculos referidos a los docentes, son muchos los autores que recogen argumentos. Exponemos a continuación una recopilación de varios (Bilton, 2010; Peñarrubia *et al.*, 2016; Robertson, 2016; Santos-Pastor, 2003; Tejada & Sáez-Padilla, 2009; Zurdo, 2013) para conocer las preocupaciones más latentes:

- ✓ Los docentes no tienen claro el aprendizaje fuera del aula y no disfrutan estando en espacios exteriores
- ✓ Se da un aumento de la dedicación docente para programar previamente, planificar y desarrollar, coincidiendo con fines de semanas o tardes fuera del horario lectivo
- ✓ Los estudiantes solo repasan su aprendizaje, no aprenden y se aburren. Incluso, algunos tienen miedo del espacio y no lo usan, por lo que están perdiendo el tiempo
- ✓ ¿Sabrán los alumnos usar con sentido común los palos, piedras y cuerdas?
- ✓ Existencia de una escasa formación inicial y específica del profesorado
- ✓ El trabajo aislado y compartimentado, sin relaciones con el resto del profesorado. Salir de la escuela es una tarea compleja para un solo docente sin la involucración de los compañeros
- ✓ Excesivos trámites burocráticos y permisos al equipo directivo o familias
- ✓ Dedicación de tiempo por parte del docente al conocimiento del espacio y al trabajo de campo
- ✓ Aspectos climatológicos imprevisibles. Aunque, como dice un proverbio africano: “no hay mal tiempo, sino ropa inadecuada”
- ✓ En ocasiones, la duración de las sesiones no puede ser solo de una hora
- ✓ Empleo de técnicas complicadas que no están al alcance de todos los estudiantes y docentes

- ✓ Falta de tradición de este tipo de actividades en el ámbito escolar, ya que pese a que figuran en el currículum escolar no están tan generalizadas
- ✓ Se trata de un ámbito en constante cambio y renovación, en el que cada vez hay más y nuevas modalidades
- ✓ Asunción de riesgos a los que no se está dispuesto
- ✓ Algunos niños demuestran comportamientos inadecuados frente a la naturaleza
- ✓ Se pueden producir accidentes o diferentes golpes
- ✓ Excesiva responsabilidad que adquiere el profesorado, sin la existencia de una legislación que lo ampare eficazmente o que no sea una responsabilidad compartida o una señal de centro
- ✓ Poco reconocimiento o valoración por las instituciones educativas

Y es que, como ocurre con cualquier otro cambio, pensar y trabajar fuera del aula requiere cierta dosis de disciplina y esfuerzo. Cuantas más veces se salga del aula, más sencillo y normal resultará. El método más sencillo es empezar con progresiones, proponiendo una sesión mensual fuera del aula y después ir aumentando poco a poco. Además, como expone Robertson (2016), aunque suene egoísta, los profesores deben empezar pensando en sí mismos.

La autora indica unas recomendaciones a considerar. Destacamos algunas como (1) ponerse ropa cómoda, (2) hacer un plan y compartirlo, (3) conocer tus puntos fuertes y los de tus estudiantes para poder programar y preparar clases exitosas, (4) empezar por lo sencillo, (5) establecer siempre unas normas que todos tengan claras y un protocolo, sobre todo cuando hay actividades que requieren supervisión a distancia, (6) conocer el terreno y explorar el barrio, (7) hacer una evaluación de riesgo-beneficio del uso del espacio, (8) encontrar el lado positivo del riesgo y su relación con el aprendizaje, (9) tener un equipo básico de recursos como lupas, tizas, materiales naturales y guías de identificación o (10) tener un listado de los elementos a considerar como el transporte, la permanencia en el lugar de la actividad, los recursos humanos y materiales y los aspectos económicos.

Igualmente, es fundamental asegurarse de que los niños visten ropa y calzado adecuados y que todo el mundo esté animado a participar ya que va a haber niños que no quieran salir, tal y como hemos analizado antes.

Resulta esencial también redactar consentimientos informados, siendo preciso ir desechando el formato de autorización, al ser más incompleto y ofrecer menos cobertura legal (Valle & Pérez, 2018) y contar con listas de control y seguimientos de incidentes para que todo quede registrado. Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) proponen ideas y recomendaciones que pueden ser de gran ayuda para docentes que tienen ciertas dudas respecto a estas actividades, pero con ganas de ponerlas en práctica.

Por su parte, Sáez-Padilla *et al.* (2012) realizaron un análisis DAFO donde mostraban algunas debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de estas prácticas. Destacamos algunas debilidades, que van en consonancia con lo ya expuesto como son: el horario limitado, la falta de motivación, la excesiva responsabilidad, las carencias en formación o las deficiencias del bloque de contenidos en el currículo dando lugar a actividades mal organizadas de forma puntual y no incluidas en el proyecto curricular. Como amenaza significativa subrayamos que el docente de EF muestra incertidumbre a la hora de realizar actividades en la naturaleza porque desconoce la responsabilidad legal.

Y es que, sacar el aprendizaje fuera de las aulas, indudablemente, nos exige reflexionar sobre nuestra práctica docente de manera constante y cuestionarnos nuestros valores. En ocasiones, debemos tomar decisiones rápidas y estar atentos al mundo impredecible que se abre más allá de las aulas (Robertson, 2016). También es importante mantener un conocimiento de perspectiva basado en la comprensión del espacio en el que estamos trabajando y una gran cantidad de sentido común (Knight, 2011). Por todo ello, buscar aliados y trabajar con compañeros que tengan experiencia o que acompañen es fundamental.

Con respecto al prisma del centro educativo, existen factores relacionados con la gestión de las instalaciones, los recursos materiales, costosos y difíciles de manejar y, en ocasiones, muy específicos; la dotación económica y el horario de práctica (Peñarrubia *et al.*, 2016; Zurdo, 2013).

No obstante, uno de los que más preocupa al profesorado es la falta de apoyo por compañeros o por parte del equipo directivo. Así, si no se está familiarizado con este proceso o hay demasiadas preocupaciones, debemos intentar

conseguir el apoyo de algún profesional en la escuela para remar juntos (Beames *et al.*, 2012).

La programación del proyecto debe ser consensuada por todo el equipo educativo, y realizar una continua evaluación que nos permita contar con una adecuada toma de decisiones (Gila, 2020). El centro debe defender y creerse que la experiencia de aprender fuera del aula contribuye positivamente a la vida y a la filosofía del centro (Robertson, 2016). Hablar con el equipo directivo y plantearle las dudas y posibilidades, así como resolver aclaraciones que apoyen nuestras convicciones es el primer paso por el que se puede comenzar. Esto es, empezar con pequeñas acciones.

Así lo hizo Subtil (2020), maestra de Educación Infantil, cuando comenzó su propuesta de “los viernes al campo”, y otros centros que están introducidos en esta concepción, como es el caso del CEIP Nicomedes Sanz (Valladolid), con la Semana de Educación Ambiental (SEA), la cual está plenamente integrada en la programación del centro. “El traslado de nuestra escuela al medio natural nos ayuda en la consecución de nuestros objetivos educativos porque seduce, arrastra, motiva y es una inagotable fuente de atracción” (Cartón & Aguado, 2017, p. 61), donde está involucrada toda la comunidad educativa, siendo un reto a corto plazo incluir al alumnado de Infantil y el primer curso de EP en la propuesta (Benito, 2020). El proyecto ha ido creciendo año tras año, permitiendo al alumnado entrar en contacto con la naturaleza y trabajando sobre ello durante todo el curso.

Por otro lado, numerosos centros tienen problemas para aproximarse a espacios naturales. Los centros rurales tienen una mayor facilidad para acceder a ellos. Cuanto más lejos se encuentre el espacio natural, los gastos de la actividad serán mayores y por lo tanto menos posibilidades habrá de realizarla, además de reducirse a días puntuales, salidas de un día, excursiones complementarias o extraescolares (Santos-Pastor, 2006). En ese sentido, ya desde la legislación se hace referencia, como hemos visto, al medio natural y al medio urbano, no haciendo distinciones y promoviendo un aprendizaje al aire libre. La falta de consenso sobre lo que son o no las AFIA, lo que es o no es naturaleza, ya abordada en el apartado 3 del marco teórico, se refleja y deja huella en la realidad escolar, no siendo, en ocasiones, prácticas muy digeribles:

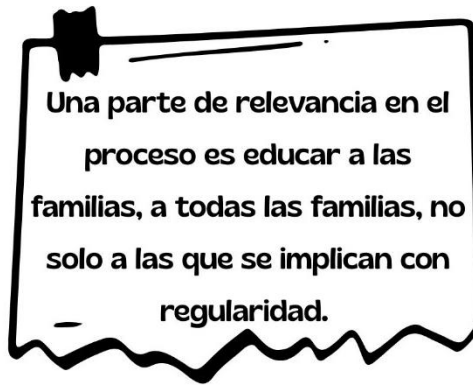
Muchos docentes ni siquiera plantean la posibilidad de abordarlas desde el marco educativo. Posiblemente, no faltos de argumentos, ya que, si son actividades en el medio natural, son en el medio natural, y en la mayoría de las escuelas no es factible esta disponibilidad de espacios. (Santos-Pastor, 2006, p. 40)

En relación con las familias, es fundamental informar, compartir nuestros planes, invitarles a participar en las actividades al aire libre para demostrarles la calidad del trabajo fuera del aula y asegurarles que el bienestar, la salud y la seguridad de sus hijos es nuestra prioridad (Robertson, 2016). Implicarles en el proceso es una parte sustancial para que el trabajo sea común y el proyecto se pueda llevar a cabo en la escuela y en casa (Gila, 2020; Pérez-Brunicardi *et al.*, 2022).

Subtil (2020) con la experiencia ya comentada sobre “los viernes al campo” lo primero que hizo fue realizar una reunión exclusiva con las familias para abordar las habituales dudas iniciales y todas las que iban surgiendo durante el proceso: “algunas familias me llegaron a preguntar si cambiaríamos trabajar contenidos en clase por jugar con piedras en la calle; también me preguntaron cómo haríamos para trabajar los contenidos fuera” (p. 99), y es que, la priorización de otros contenidos por parte de las familias es algo que todavía persiste sin ser conscientes de que son compatibles (Escudero, 2020). En este sentido, una parte de relevancia en el proceso es educar a las familias, a todas las familias, no solo a las que se implican con regularidad (Bilton, 2010).

El miedo es la fuerza más poderosa que impide que los padres permitan a sus hijos la libertad de la que ellos mismos disfrutaron cuando eran niños, el miedo al tráfico, al crimen, a los desconocidos, y a la naturaleza en sí misma (Louv, 2013), pero ¿dónde está el mayor de los peligros?, ¿al aire libre, en los bosques, en el pueblo, en el parque o en el sofá delante de la televisión? “Una manta demasiado apretada tiene sus propias consecuencias” (Louv, 2005, p. 174).

Como se ha podido ver, la creciente preocupación por los riesgos, las barreras y los peligros para los niños ha hecho que, por un lado, los docentes se sientan más ansiosos, sobrepasados y reacios y, por otro lado, las familias sean más restrictivas y protectoras (Waite, 2017). Lo que está claro es que hace falta tiempo, mucha dedicación, esfuerzo y convicción para poder realizar cambios sustanciales en la enseñanza. Las cosas importantes llevan su tiempo.



Finalmente, acerca de la Administración, diversos autores como Louv (2005) o Santos-Pastor (2003) enumeran las barreras institucionales con crecientes demandas judiciales por parte de familias, la poca cobertura jurídica que existe o el poco apoyo de la Administración en el caso de que ocurra algún incidente a pesar

de ser avalado. Como expone Albero (2000):

El contenido de actividades en la naturaleza en Educación Secundaria Obligatoria, tal y como se plantea desde la Administración Educativa, aparece como inaccesible para la mayoría de los centros escolares. Son muchos los escolares que experimentan este tipo de actividades de manera puntual (por ejemplo, la semana blanca de esquí); pero es que, en la actualidad, todavía hay un buen número de alumnos que nunca han disfrutado de ellas". (p. 27)

Por todo ello, las barreras que afectan directamente a los estudiantes, la proliferación de medios tecnológicos que "acercan" la naturaleza a las aulas, el coste económico de los desplazamientos, las restricciones de las familias o las barreras legales y burocráticas que impone el sistema educativo, nos ofrecen las suficientes resistencias para que los docentes menos entusiastas ni se lo planteen y los más motivados vayan reduciendo las experiencias al aire libre (Pérez & Marugán, 2020). En esta línea, el profesorado se sigue preguntando ¿cómo conseguir que los riesgos se aminoren y no frenen el desarrollo del enorme potencial educativo que ocurre con las actividades físicas al aire libre? (Sáez-Padilla & Sierra-Robles, 2006).

El simple hecho de tener en cuenta unas recomendaciones para reducir las preocupaciones e inseguridades es sustancial para mejorar la confianza. Las preocupaciones docentes son aquellas cuestiones que guían y determinan la práctica docente y ocupan nuestros pensamientos y sentimientos cuando enseñamos y aprendemos (Arribas, 2008). Se han comentado en términos generales, siendo muchas de ellas coincidentes, pero en ocasiones aparecen otras más específicas propias de cada docente, diferenciando el prisma desde el que cada uno enfoca, orienta y vive su día a día.

Basándonos en varios autores (Beames *et al.*, 2012; Santos-Pastor, 2003), enumeramos los pasos a considerar para reducir las preocupaciones que hemos venido analizando:

1. Conocer la legislación, saber qué se puede hacer y qué no se puede hacer. Cuando se utilice un espacio natural, pedir autorización a la oficina de Medio Ambiente de la zona y avisar a la Guardia Civil sobre el lugar y la actividad que se va a desarrollar. Tener en cuenta la legislación para actividades al aire libre, la cual no es del ámbito educativo. Es aconsejable tener un seguro complementario de responsabilidad civil.
2. Reflejar todas las actuaciones en la programación general de anual, aprobarlas en el Consejo Escolar, transmitiendo a la comunidad escolar lo que se pretende e informar detalladamente a las familias teniendo un consentimiento informado firmado por ellas.
3. Detallar las actuaciones en el proyecto curricular de centro, en el reglamento de organización y funcionamiento y en la programación de aula.
4. Controlar los siguientes aspectos didácticos y de gestión previa:
 - 4.1. Planificar, haciendo un análisis y evaluación de riesgos de la actividad y la realidad, conociendo el terreno sobre el que se va a actuar. En esta línea, la Orden FAM/614/2016, de 21 de junio, por la que se aprueba la metodología para la elaboración de la evaluación de riesgos en actividades juveniles de tiempo libre en Castilla y León, puede aportar reflexiones e ideas para tener en cuenta en el ámbito escolar.
 - 4.2. Diseñar el proyecto realista y adaptado a la edad y características de los estudiantes, sus experiencias y conocimientos previos.
 - 4.3. Programar y organizar la actividad y un “kit externo” con los papeles administrativos necesarios, la ropa adecuada, el botiquín de primeros auxilios y una buena organización de la mochila con los accesorios imprescindibles de nuestro “kit aventurero” (Calleja, 2010).
 - 4.4. Tener en cuenta las recomendaciones expuestas en el punto de los docentes de este mismo apartado
 - 4.5. Definir previamente cómo se hará la evaluación.

Finalmente, sería igualmente recomendable contar con formación y experiencia específicas en el ámbito a trabajar, tener un apoyo y buena coordinación entre

las partes implicadas, buscando un desarrollo exitoso de la actividad, y afrontar el reto con una actitud positiva y una firme creencia en lo que se planifica y desarrolla para hacer frente a los inconvenientes (Arribas, 2008).

Esta reflexión nos lleva a plantearnos cómo es la formación del profesorado de EF en relación con las AFIA, constituyendo el último apartado de este capítulo.

5. ¿Cómo es la formación del profesorado en estas actividades?

¿Hay formación suficiente?, ¿cómo se aborda este aspecto en el ámbito educativo? Estas cuestiones constituyen unas de las grandes preocupaciones de muchos de los docentes al no sentirse preparados para poner en práctica estas actividades al terminar los estudios universitarios, ¿qué carencias se dan?

5.1. Formación inicial y continua

Funollet (1989) ya exponía que una de las razones que más frecuentemente se repetían a la hora de obviar estos contenidos en las programaciones era la falta de enseñanza específica en la formación inicial. En los últimos diez años, estudios como el de González-Melero *et al.* (2023) o Hurtado *et al.* (2020) analizan que la situación sigue estando parecida, siendo el bloque de AFMN el menos incluido en las programaciones debido, entre otras cosas, a la escasa preparación recibida en la formación de profesorado (Dalmau-Torres *et al.*, 2020; Gutiérrez, 2024; Lago *et al.* 2018; Martín-del Barrio, 2018; Pellicer, 2020; Ruesga & Durán, 2020). Así, podemos ver lo poco que se ha avanzado en este aspecto en los últimos años.

A pesar de que estos contenidos están presentes en los planes de formación de EF, su tratamiento en EP se reduce prácticamente a los contenidos de orientación y senderismo (Hurtado *et al.*, 2020; Monjas & Pérez-Brunicardi, 2003), hecho que dificulta el planteamiento de otros contenidos más complejos en la ESO, al carecer de conocimientos previos (Peñarrubia *et al.*, 2016).

Es cierto que en Secundaria es diferente al existir el actual grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYD, en adelante), al que tradicionalmente nos referíamos como INEF (Instituto Nacional de Educación Física), el cual siempre ha mantenido la presencia de dichas prácticas. De hecho, la mayor parte de docentes de EF en ESO son graduados en CCAFYD, con un porcentaje de

65.1% (González-Melero *et al.*, 2023). Aunque los resultados del estudio de Hurtado *et al.* (2024) revelan que, en promedio, se dedican 2.42 asignaturas a la formación de docentes de EF de la ESO en actividades afines a las AFMN.

En otra línea de ideas, Beames *et al.* (2012) defienden que los docentes no necesitan formación especializada para embarcarse en viajes de aprendizaje al aire libre ni necesitan saber técnicas complejas para comenzar estas experiencias. Con tener un alto grado de conocimientos previos en términos de enseñanza y aprendizaje, que los tienen, es suficiente para sumergirse en este tipo de experiencias. Los autores exponen que las habilidades y la experiencia para enseñar fuera del aula no son un "arte oscuro" que solo poseen unas pocas personas especiales, sino que son herramientas que pueden desarrollarse gradualmente con el tiempo.

Dentro de la formación inicial, podemos diferenciar la formación no universitaria y la formación universitaria. Dentro de la primera, destacan fundamentalmente los ciclos formativos de Formación Profesional del clásico Grado Medio de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, actual Grado Medio de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre, el cual ha aumentado su carga lectiva a dos años, así como sus competencias profesionales; y el ciclo de Técnico Deportivo de Grado Medio y Superior, en la modalidad deportiva correspondiente. Ambos han ido y siguen variando de denominación en función de las diferentes leyes educativas y las CCAA.

Por su parte, dentro de la formación universitaria se abordan principalmente dos titulaciones con una alta presencia de las AFIA, hablando en términos educativos, aun siendo conscientes de que existen otras titulaciones que tratan aspectos generales donde la presencia de estas actividades es meramente anecdótica (Arribas, 2008). Por un lado, está el grado universitario al que ya hemos aludido, CCAFYD, con al menos una asignatura troncal en relación con las AFIA y, en algunas universidades, varias optativas, en función de la demanda cultural y la proximidad geográfica a entornos naturales que tenga la universidad. Por otro lado, está el grado de Educación Primaria con la especialidad de EF. En este caso, la formación es bastante pobre, considerándose una única asignatura optativa en relación con las AFIA, la cual no está presente en todas las universidades.

Ya en el 2003, Santos-Pastor analizó los conocimientos adquiridos en torno a las AFMN de los estudiantes del grado de EP, descubriendo que, de entre las materias de especialidad en la Universidad de Valladolid, había dos que trataban estos contenidos: Actividad Física Organizada (AFO), siendo una asignatura eminentemente práctica, pero sin contenido aplicable a Primaria y sin transferencia a la docencia, y Actividades para el Recreo y el Ocio (ARO). Actualmente, 20 años después, en el curso 2024/2025, y desde el curso 2009/2010, en esta Universidad existe una única asignatura perteneciente a la especialidad de EF denominada Educación Física en el Medio Natural.

En este sentido, hacemos un pequeño apunte al poder diferenciar entre maestros generalistas y especialistas, lo cual nos permite profundizar en parcelas importantes del saber, pudiendo contribuir a mejorar la calidad del sistema educativo si se trata de manera adecuada, ya que, en ocasiones se nos olvida que lo verdaderamente importante es que el denominador común es ser maestro, por encima de la especialidad. La especialidad es una mirada concreta desde un campo específico del saber, otorgándonos una óptica privilegiada en relación con una temática, pero no la verdad absoluta (Cela & Palou, 2005).

En el grado de Infantil de la mencionada Universidad también existe alguna asignatura que, vagamente, incluye estos contenidos, como es el caso de EF y conocimiento del entorno, intentando facilitar experiencias reales de contacto con la naturaleza, favorecer su predisposición a salir de aula y contagiar el amor e ilusión, mostrando asombro y respeto por la naturaleza (Archilla & Pérez-Brunicardi, 2020). No obstante, es en el grado de Infantil donde menos referencias existen, no porque no tenga cabida este contenido, sino porque piensan que es prescindible o porque consideran al alumnado demasiado pequeño (Hortigüela *et al.*, 2017), idea desmentida en publicaciones como Gibert (2020) o Martín-del Barrio (2019; 2021).

Aun con todo ello, para Hortigüela *et al.* (2017), esta formación actual sigue siendo insuficiente, proponiendo sinergias con los servicios de deportes de las universidades y defendiendo que la Universidad tiene la obligación de proponer uniones entre el conocimiento científico y la adquisición de competencias para desenvolverse en el medio natural.

No se trata de tener que acudir a parajes naturales lejanos e inaccesibles, sino de acercar la educación física a la naturaleza y traer la naturaleza a la educación física, estableciendo un binomio que potencie las interacciones entre los dos ámbitos. (p. 57)

Como propuestas de mejora para optimizar esta formación inicial Santos-Pastor (2003) expuso algunas sugerencias como: (1) dirigir la asignatura a todas las especialidades de maestro, apostando por una formación general antes que una especializada y siendo educadores antes que técnicos, (2) incluir aplicaciones prácticas en situaciones reales, atendiendo con celo especial el periodo de prácticas, (3) evitar el consumo de prácticas aisladas y (4) colaborar en su desarrollo en la escuela. Aunque todo ello no implica dejar de sentir la impresión que exponen Cela y Palou (2005):

Cuando acabes la carrera y seas responsable de una clase, harás dos descubrimientos: aprenderás qué quiere decir tener la sensación de que no se sabe nada de nada y entenderás aquello de la soledad del portero ante el tiro de penalti. Estos dos descubrimientos te desconcertarán, pero este desconcierto te servirá para encontrar soluciones que te acompañarán a lo largo de toda tu vida profesional. (p. 50)

Algunas de esas sugerencias ya se han ido implantando, abandonando de manera progresiva y parsimoniosa la idea de que el mundo académico universitario se encuentra con frecuencia al margen de la realidad educativa, teorizando sobre innovación educativa y sin facilitar el contacto real con la escuela. Afortunadamente, tanto el aumento de periodos de prácticas formativas en los planes de estudios como el incremento de un contacto directo con la realidad escolar van permitiendo reducir esta brecha formativa (Archilla & Pérez-Brunicardi, 2020). Un ejemplo de éxito son los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT, en adelante) en algunas facultades de Educación, como la de Segovia, donde la formación docente basada en proyectos es la base de muchas asignaturas, como las mencionadas: EFMN en el grado de Primaria o EF y conocimiento del entorno en el de Infantil.

Además de estas dos titulaciones, se puede encontrar una mayor especialización con diferentes másteres, cursos de experto o especialista, asistencia a cursos y jornadas organizadas por las universidades centrados en

aspectos formativos relacionados con las AFIA o grupos de investigación, seminarios y grupos de trabajo en torno a esta temática, donde ya estaríamos a caballo entre la formación inicial y la permanente. Asimismo, Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021), en colaboración con la Federación de Deportes de Montaña, Escalada y Senderismo de Castilla y León (FDMESCYL, en adelante) publicaron unas cápsulas formativas para animar al profesorado a salir del aula de forma segura, formando esta propuesta parte del Programa “Castilla y León Siente”. Y es que, acabar la carrera no es un punto de llegada, sino que es un nuevo impulso que abre puertas para encontrar fórmulas que mejoren constantemente la formación (Cela & Palou, 2005).

En esta línea, pasamos a comentar dos puertas que dan acceso a la formación a modo de ejemplo: (1) la Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT, en adelante) y (2) la Comunidad Educativa a Cielo Abierto, siendo conscientes de las muchas más que existen.

Figura 43. Dos ejemplos de puertas a la formación relacionadas con las AFIA



Fuente: elaboración propia

Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT)

Como describen Pérez-Brunicardi *et al.* (2017), existe un movimiento del profesorado de EF de distintos niveles educativos, que conciben la naturaleza como el aula ideal para el desarrollo curricular de los diferentes contenidos.

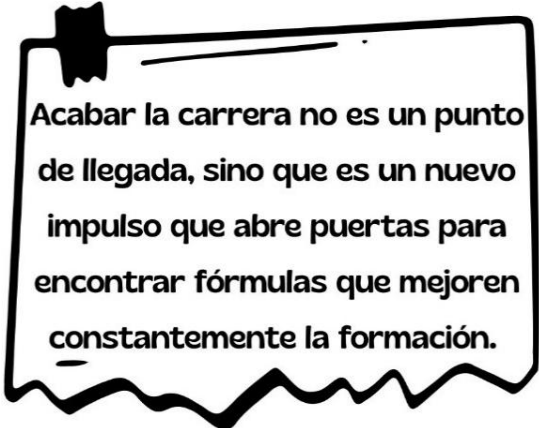
Fruto de este movimiento es la constitución, en el 2016, de REEFNAT, con una composición heterogénea y diversa, integrada por más de 150 docentes de todas las CCAA y etapas educativas, así como de ámbitos relacionados con la EF en

la naturaleza, federaciones deportivas, profesorado de ciencias naturales, sociales o profesionales del turismo activo. Su finalidad es promover la educación activa al aire libre, ya sea en entornos próximos o entornos más alejados y desconocidos, a través de actividades seguras, saludables, inclusivas, desafiantes y sostenibles (REEFNAT, 2023).

Actualmente, REEFNAT es un grupo de trabajo permanente vinculado al Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) en Valsaín (Segovia), luchando por una mejora y aumento de la presencia de la EF al aire libre en el sistema educativo (Caballero-Blanco, 2018). Para ello, son comunes los encuentros a través de seminarios y congresos anuales donde la convivencia entre estos docentes es un pilar fundamental.

Comunidad Educativa a Cielo Abierto

Esta comunidad surgió en 2021 a raíz de la publicación en castellano del libro "La Escuela a Cielo Abierto" (Wauquiez *et al.*, 2021), donde REEFNAT tuvo un importante papel y Fundación Paisaje apoyó la iniciativa coordinando y dinamizando. Tal y como exponen en su página web, la cual sufre actualizaciones constantes, se trata de una comunidad de personas y entidades comprometidas con el impulso de la Educación a Cielo Abierto, al aire libre y en contacto con la naturaleza (Comunidad Educativa a Cielo Abierto, s. f.).



Acabar la carrera no es un punto de llegada, sino que es un nuevo impulso que abre puertas para encontrar fórmulas que mejoren constantemente la formación.

Su objetivo es contribuir a hacer realidad la práctica de una educación en contacto con la naturaleza, centrada en el potencial de los entornos cercanos a cada comunidad educativa y conectada con la realidad. Para ello, realizan intercambios de experiencias, encuentros *online* y se organizan en diferentes grupos. Existe un grupo de coordinación general, así como diversos grupos de cocreación, cada uno de los cuales se encarga de un aspecto concreto: (1) formación y acompañamiento, (2) investigación y evaluación, (3) actividades y situaciones de aprendizaje, (4) comunicación y (5) naturalización de espacios.

Esta comunidad, formada por más de 550 personas de 15 países diferentes, sigue creciendo a través de su canal de YouTube, donde se llaman “Comunidad Educativa A Cielo Abierto”; y sus redes sociales, donde se van anunciando las últimas noticias y encuentros.

Con estas dos prácticas y lo anteriormente comentado, se puede apreciar que la formación permanente es una necesidad obvia para cualquier profesional, porque “nunca acabamos de saberlo todo y somos siempre un proyecto, y más ahora, cuando el conocimiento cambia mucho antes que una generación” (Cela & Palou, 2005, p. 51).

La formación del profesorado parece una de esas experiencias clave que puede ayudarnos a salir de nuestra zona de confort y poner en juego nuestras habilidades desconocidas y escondidas. Además, juega un papel determinante para superar miedos y ganar confianza, tal y como se puede ver en Escudero (2020), donde las maestras con experiencias formativas específicas no se ven tan condicionadas.

El problema, en la gran mayoría de las ocasiones, lo encontramos en que, al recibir una formación escasa en los grados, generalmente las formaciones a recibir parten de la iniciativa personal o a partir de un grupo comprometido.

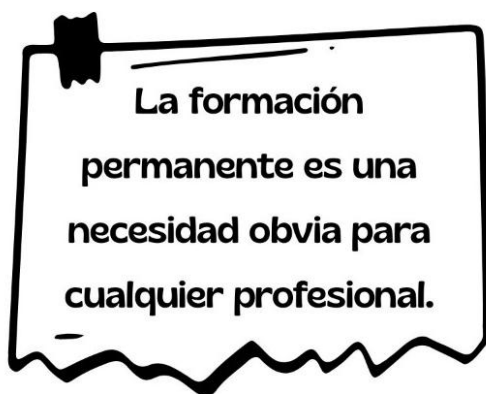
Así, en las diferentes CCAA se ofertan cursos de formación permanente de actividades relacionadas con la naturaleza, pero deja mucho que desear la organización a nivel de comunidad por parte de la Consejería de Educación para recibir estas formaciones (Dalmau-Torres *et al.*, 2020), ya que se forma quien se interesa por ello, pero no es una formación obligatoria, y, por tanto, se trata de una oportunidad poco aprovechada a nivel general (Baena & Granero-Gallegos, 2014).

Otro de los aspectos que preocupa es que algunos estudios revelan que el profesorado se encuentra satisfecho con sus conocimientos sobre educación al aire libre y seguridad, no considerándolos “insuficientes” ni “preocupantes” (Abralde & Ortín, 2010).

En esta línea, tienen mucha influencia los conocimientos adquiridos de forma complementaria, siendo básicos a la hora de llevarlos a la práctica escolar. En el

estudio realizado por Baena y Granero-Gallegos (2014) la gran mayoría del profesorado está formado en orientación y senderismo, que, como hemos visto, son las actividades más frecuentes, muchos de ellos en bicicleta y escalada, pero en el resto de los contenidos, los porcentajes son bajos.

Así, ya se pueden encontrar diferentes experiencias de maestras que se han dejado acompañar por mentores y se han comprometido a incluir estas prácticas en su realidad educativa, fruto de la autoformación (Hueso, 2021). Mencionamos algunas como la de Martín-del Barrio (2020) sobre primeros auxilios en Infantil, reforzando la necesidad de una buena formación del profesorado en torno a la preparación de una salida al medio, la prevención y actuación en caso de accidente, o la de Gibert (2020), promoviendo las preciadas colonias escolares



que comenzaron con la ILE y subrayando el excelente recurso educativo que es el medio natural. También destaca el proyecto de "Semana de Educación Ambiental" del colegio de Santovenia de Pisuergra, la acampada de Pérez y Marugán (2020), el proyecto anual de educación ambiental en la escuela "Los

Tilos" (Gila, 2020) o los viernes al campo de Subtil (2020).

Un equipo de maestros con ganas de trabajar y que trabaja, que es capaz de analizar de manera colectiva sus acciones a la par que es sujeto activo de sus transformaciones, se convierte en una de las riquezas más importantes de cualquier país, y más ahora, cuando el conocimiento se cotiza en el mercado como uno de los valores más brillantes y necesarios. (Cela & Palou, 2005, p. 86)

5.2. Asuntos metodológicos en la práctica de las AFIA

En este último apartado, y tras haber abordado la formación de los docentes, se hará un breve pero necesario repaso sobre la importancia que tiene el conocimiento de los diferentes modelos pedagógicos en nuestra formación y práctica educativa. Para ello, se mostrarán algunos ejemplos que pueden servir de orientación y constituir un primer paso para comenzar una formación sobre ellos, implantándolos en la práctica de las AFIA en el ámbito educativo, en

función de las necesidades de cada docente. Sin duda, un primer paso, es conocerlos.

Etimológicamente, la palabra modelo se refiere, según la RAE, a un punto de referencia que se utiliza para imitarlo o reproducirlo. Sin embargo, en el campo de la EF, su significado se debe poner en relación con la educación. Los modelos pedagógicos han evolucionado a partir de un marco teórico contrastado y de una puesta en práctica que ha hecho ir mejorando cada modelo, adaptándose para satisfacer las necesidades de docentes y estudiantes (Fernández *et al.*, 2018). Como exponen Pérez-Pueyo *et al.* (2021):

Los modelos pedagógicos “han llegado para quedarse”, con esta frase Fernández-Río, Hortigüela y Pérez-Pueyo (2018) resumían el lento, pero imparable crecimiento de este planteamiento metodológico en el campo de la Educación Física en los últimos 60 años en todo el mundo. (p. 347)

Metzler (2000) expuso varias razones para usar un enfoque basado en modelos. Entre ellas destacamos que estimulan a los docentes a pensar y a reflexionar críticamente sobre el contexto y las características de sus alumnos y que proponen un plan general y coherente, a la par que son flexibles y adaptables.

Tal y como reflejamos en el TFM, son muchos los autores que han ido dando diferentes denominaciones al enfoque basado en modelos (Benito, 2021). A continuación, mostramos una breve evolución que ya se reflejó en el estudio citado.

Autores como Bain y Ennis (1995) o Lund y Tannehill (2010, citados en Fernández *et al.*, 2018) los apodaron como “modelos curriculares”. En su caso, Devís-Devís y Sánchez (1996) diferenciaron entre modelos verticales y horizontales, ambos centrados en el juego. Por su parte, Contreras *et al.* (2017) los denominan “modelos de enseñanza-aprendizaje o de instrucción” y afirman que deben evidenciar las teorías en las que se basan y facilitar a los docentes sus actuaciones.

Por su parte, Haerens *et al.* (2011) propusieron como alternativas a los términos ya existentes para referirse al concepto de modelo, otros dos: modelo pedagógico y práctica basada en modelos, debido a que, a su parecer, el término “instructivo” otorgaba demasiada importancia al docente y con esta nueva

concepción se le daba importancia a la interdependencia del aprendizaje, focalizándose en los estudiantes, la materia y el contexto.

Más allá de los diferentes términos que han surgido, y que hemos repasado fugazmente, señalamos lo frecuente que es escuchar a docentes de EF hablar de diferentes modelos, unos más técnicos, otros más comprensivos (técnica-táctica) o hibridaciones entre ambos, presentando grandes dificultades para elegir entre unos u otros y construir su práctica docente de manera coherente. A tal efecto, resulta fundamental que cada docente se construya unos cimientos sólidos adecuados para conocer la orientación que darán a las actividades que planteen, en especial a las AFIA, que son las que nos competen en este estudio (Contreras *et al.*, 2017).

En este sentido, como exponen los autores, cada modelo describe una especie de "plan magistral" a seguir que requiere un conjunto de decisiones, planes y acciones propias, y tiene unos elementos propios que le caracterizan. Con ello, los docentes pueden seleccionar un modelo o hibridar varios si estos son complementarios, teniendo en cuenta el contenido a enseñar, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las características o el contexto.

Por ejemplo, en relación con las AFIA, lo más habitual es que en Primaria se utilicen modelos basados en la comprensión, entendiendo la lógica interna de lo que se practica, y en Secundaria se incluyan aspectos más técnicos en actividades más específicas que lo requieran, aumentando la complejidad según se va avanzando de curso. Sin embargo, como se ha ido analizando, todo dependerá de las características propias que lo integren, ya que entran en juego muchos factores que, a priori, pueden no resultar evidentes y se deben considerar.

Así, existen, como era de esperar, muchas taxonomías que los clasifican en función de las características, pero no es objeto de este estudio su profundización. Es por ello por lo que, como ejemplo, mostramos la de Fernández *et al.* (2018), la cual nos ayuda a conocer, en términos generales, una clasificación sencilla a la par que completa:

Tabla 23. Clasificación de los modelos pedagógicos

Modelos pedagógicos		
Propios de la Educación Física	Básicos	• Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD) (Bunker & Thorpe, 1982) • Educación Deportiva (ED) (Siedentop, 1994) • Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) (Hellison, 1995)
	Emergentes	• Invención de juegos (Hastie, 2010) • Modelo ludotécnico (Valero, 2004) • Autoconstrucción de materiales (Méndez-Giménez, 2005) • Educación para la salud (Haerens <i>et al.</i>, 2011)
Hibridaciones	Como el ED+ECD, ECD+AC, ECD+MRPS o ED+AC+ECD	
Importados de otros ámbitos	• Aprendizaje cooperativo (AC) (Fernández-Río & Méndez, 2016) • Educación aventura (Williams & Wainwright, 2016)	
Procedentes de los estilos de enseñanza (Metzler, 2000)	• Instrucción directa • Sistema personalizado • Enseñanza recíproca • Enseñanza mediante investigación	

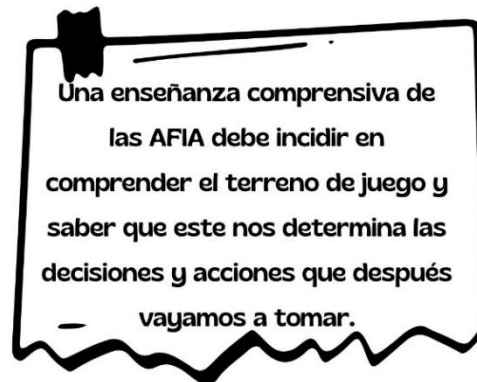
Fuente: elaboración propia

En un trabajo anterior (Benito, 2021), realizamos un repaso más extenso por: (1) el MRPS, (2) el modelo de EF basado en la salud, (3) el enfoque basado en la autoconstrucción de materiales, (4) el modelo de enseñanza personalizada, (5) el enfoque temático de la enseñanza de habilidades, (6) el modelo de ED, (7) modelos donde se encuentran las formas jugadas como el ludotécnico, (8) la gamificación, (9) otros modelos como el Estilo Actitudinal, el AC o la educación aventura y (10) algunas hibridaciones, al ser modelos con gran influencia dentro de la EF y guardar relación con un enfoque comprensivo de la enseñanza, avanzando hacia los discursos participativos propuestos por Tinning (1996).

Todo ello, para llegar a comentar en profundidad el modelo de ECD, que pone énfasis en que los estudiantes comprendan cómo convertirse en jugadores inteligentes motrizmente, desarrollando esa *performance* inteligente o conducta

motriz inteligente, sabiendo qué, cómo, cuándo y con quién actuar (Cañas *et al.*, 2021), directamente relacionado con la educación al aire libre y las AFIA.

No nos detendremos mucho en sus singularidades, para eso se puede consultar Benito (2021), pero sí nombraremos sus cinco características: (1) la clasificación didáctica: la transferencia entre deportes o “intracategorial”, como podría darse entre el senderismo y la orientación, (2) el diseño de juegos por



representación, por ejemplo, utilizando espalderas para trabajar la escalada, (3) el diseño de juegos por exageración, trabajando la educación vial en el patio con personas que simulan ser un coche para complicar la situación, (4) el progreso en complejidad táctica, teniendo en cuenta aspectos como la adaptación al entorno, el uso del material, la interacción con otros y el desafío o meta de logro propuesta, y (5) la evaluación auténtica, siendo la experiencia un factor clave.

Fernández *et al.* (2018) incluyeron un sexto elemento: interrogaciones para la búsqueda de respuestas, es decir, una vez que el juego se ha vivenciado, el docente pone en marcha procesos de indagación mediante preguntas que ayudan a los estudiantes a comprender la esencia del juego. Sampson (2015) también apoya esta idea de responder con preguntas, comparando a las preguntas con el abono que ayuda a preparar el terreno para que se produzca el aprendizaje. El medio natural nos genera inseguridad, por ello, una enseñanza comprensiva de las AFIA debe incidir en comprender el terreno de juego y saber que este nos determina las decisiones y acciones que después vamos a tomar.

La primera mirada de las AFIA al modelo ECD o *Teaching Games for Understanding* lo realizó Quay (2002) cuando planteó que las expediciones podían ser escenarios significativos para trabajar diferentes situaciones estratégicas (Sánchez, 2021a). Sin embargo, el primer acercamiento real de estos dos componentes lo encontramos, según Fernández *et al.* (2018), en el modelo ecológico de Pérez-Brunicardi (2012), expuesto en el apartado 4. Dada la relevancia de plantear interrogaciones en este tipo de actividades, la tabla 24 recoge tipos de preguntas adecuadas que pueden ayudar a generar aprendizaje.

Tabla 24. El tipo de preguntas que debemos realizar según diversas fuentes

Fuentes para elaborar preguntas	Ejemplos
<i>Adaptación del protocolo de Turner (2005)</i>	• ¿Qué está ocurriendo ahora y por qué sucede de este modo? • ¿Qué puede pasar a partir de ahora? • ¿Es conveniente cambiar algo de lo que estamos haciendo?
<i>Adaptación del protocolo de Mitchell et al. (2005)</i>	• Tiempo: ¿Cuándo es mejor hacerlo? • Espacio: ¿Dónde es mejor hacerlo? • Riesgo: ¿Qué elección es más segura y cuál más arriesgada?
<i>Principios de juego de los deportes de incertidumbre ambiental</i>	• ¿Qué trayectoria es económica, segura y coherente con las características del entorno? • ¿Qué fuerzas del medio favorecen el desplazamiento? • ¿Qué ritmo es apropiado según tu capacidad física? • ¿Qué aspectos de seguridad hay que tener en cuenta? • ¿Cómo minimizar el daño ambiental de esta actividad?
<i>Soporte grupal</i>	• ¿A qué ritmo debería desplazarse el grupo? • ¿Cuándo y cuánto tiempo debería descansar el grupo? • ¿Qué recorrido permite que todos disfruten de la actividad? • ¿Qué medidas se pueden adoptar para que todos los integrantes del grupo completen y disfruten la actividad?
<i>Comprensión del terreno de juego</i>	• ¿Cómo podemos saber la dirección del viento? (vela) • ¿Dónde está la línea que separa la corriente de la contracorriente y nos ayuda a girar? (piragüismo) • ¿Cómo sabemos que una ola es buena para surfear? (surf) • ¿Cómo sabemos en qué presa poner el pie? (escalada)
<i>Siedentop y Tannehill (2000)</i>	• Preguntas de recuerdo: ¿Dónde deberían estar tus ojos cuando estás escalando? • Preguntas convergentes (basado en experiencias): ¿Por qué debes hacer bien el nudo antes de subir al rocódromo? • Preguntas divergentes (nuevas situaciones): ¿Cómo actuarías si te resbalas y nunca te ha ocurrido? • Preguntas de valor: ¿Cómo reaccionarías?

Fuente: Benito (2021) a partir de Sánchez (2021a) y Pearson y Webb (2008)

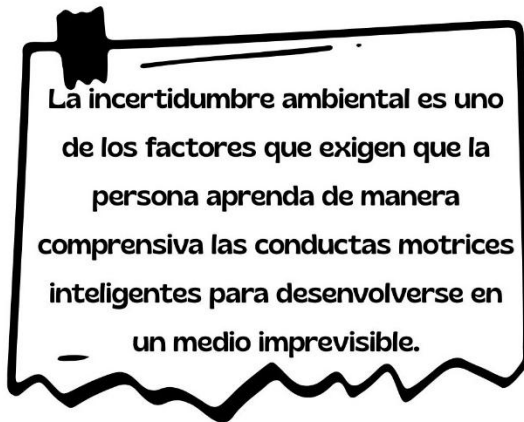
A partir de esta tabla donde se recogen fuentes diferentes para elaborar preguntas, Benito (2021) creó la tabla 25, adaptada al ámbito educativo y considerando los movimientos del pensamiento de Ritchhart *et al.* (2014).

Tabla 25. Empleo de los movimientos del pensamiento en una AFIA hipotética

Movimientos del pensamiento (Ritchhart et al., 2014)	Aplicación en la actividad en “marcha a la montaña” (Paramos en mitad de la marcha a descansar con el grupo y vemos un animal)
<i>Razonar con evidencia</i>	¿Por qué sabemos que no nos va a atacar? ¿Qué está haciendo? ¿Cómo es su comportamiento? ¿Qué te hace sentir? ¿Qué percibes cuando te mira? ¿Crees que está a gusto o nervioso? ¿Qué te hace decir eso?
<i>Observar de cerca y describir qué hay ahí</i>	¿Qué animal es? ¿Cómo le describiríamos? ¿Está solo o con más animales? ¿Qué más detalles podemos ver? ¿Y qué podemos decir del entorno en el que se encuentra?
<i>Construir explicaciones e interpretaciones</i>	¿Podríamos saber de qué se alimenta? ¿Es esta su zona habitual o está de paso? ¿Cuál crees que es su edad? ¿Con qué lo comparas?
<i>Establecer conexiones</i>	¿Es la primera vez que lo ves? ¿Dónde lo habías visto antes? ¿Sabes si vive en lugares como este? ¿Suele ir solo o con más animales? ¿Sabes de qué se alimenta? ¿Dónde lo aprendiste?
<i>Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas</i>	¿Todos pensáis igual? ¿Qué te hace pensar diferente a X? ¿Creéis que le podríamos dar de comer? ¿Por qué unos pensáis que sí y otros que no? ¿Es un animal poderoso? Como dicen Ritchhart et al. (2014) se trata de asegurarnos que “no hemos dejado de ver el bosque por enfocarnos solamente en los árboles y que podemos observar las grandes ideas que están en juego” (p. 47), tomando diferentes decisiones.
<i>Captar lo esencial y llegar a conclusiones</i>	¿Qué podríamos decir de este animal si tuviéramos que contar a nuestros padres de qué animal se trata solo con un titular? ¿Qué sería lo más importante para que adivinasen el animal?
<i>Preguntarse y hacer preguntas</i>	Sería todo lo que hemos estado haciendo para visibilizar el pensamiento y crear debates con el alumnado, cuestionando y motivando la curiosidad que desarrolla un aprendizaje profundo. Algunas más: ¿Qué harías si viene corriendo hacia ti? ¿Cuál sería tu reacción? ¿Cuándo vemos un animal en este tipo de entornos, debemos tener precaución? ¿Cómo debemos actuar?
<i>Descubrir la complejidad e ir más allá</i>	Se trata de no aceptar respuestas fáciles y superficiales. La pregunta <i>¿qué te hace decir eso?</i> es un buen aliado para profundizar y hacer consciente al alumnado de la importancia de la reflexión. ¿De dónde procede este animal? ¿Qué es lo que le caracteriza? ¿Podría vivir en otros lugares? ¿Qué te hace decir eso? Si tuvieras que poner tú un nombre, ¿cuál sería?

Fuente: Benito (2021)

Estos movimientos están directamente relacionados con las ocho fuerzas culturales que plantean Ritchhart *et al.* (2014): expectativas, oportunidades, lenguaje, tiempo para pensar y reflexionar, modelado, rutinas, interacciones y



ambiente físico, las cuales inciden directamente en un buen tratamiento de cualquier actividad que realicemos al aire libre, al estar ligadas con el modelo ECD y los modelos comprensivos. A tal respecto, autores como Louv (2005) o Hueso (2021) apoyan la fuerza cultural del tiempo, siendo para ellos tan

importante el factor tiempo como el del espacio para educar en la naturaleza.

Ya para finalizar, precisamos comentar que la manera de iniciar las AFIA en EF dependerá de la importancia que cada docente dé a unos u otros factores, y con ello, vendrá determinada la elección de unos u otros modelos pedagógicos. En un primer momento la perspectiva de enseñanza de las actividades en la naturaleza estaba inspirada en los modelos tradicionales de enseñanza deportiva, pero han surgido otras perspectivas como la recreativa, la educación aventura o la ambientalista, en función de qué aspectos adquieran más o menos relevancia (Sánchez, 2021a), además de todos los expuestos.

Precisamente, la respuesta metodológica a esa tendencia habitual hacia el modelo analítico, aislado y vertical para afrontar los aprendizajes técnicos, especialmente aquellos relacionados con la seguridad, ha propiciado que en el ámbito educativo se busquen otros modelos más acordes para la enseñanza de las AFIA, como es el caso del modelo de ECD. De hecho, el modelo ecológico se apoya en el modelo de ECD para permitir realizar situaciones de aprendizaje de la forma más global y real asequible, buscando las experiencias más auténticas posibles (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2023). Además, identifica que la incertidumbre ambiental es uno de los factores que exigen que la persona aprenda de manera comprensiva las conductas motrices inteligentes para desenvolverse en un medio imprevisible, inestable y, en ocasiones, peligroso.

Así, los diferentes resultados muestran que las metodologías activas y la utilización de modelos pedagógicos posibilitan el desarrollo competencial del alumnado si el proceso está adecuadamente planificado (León-Díaz *et al.*, 2023).

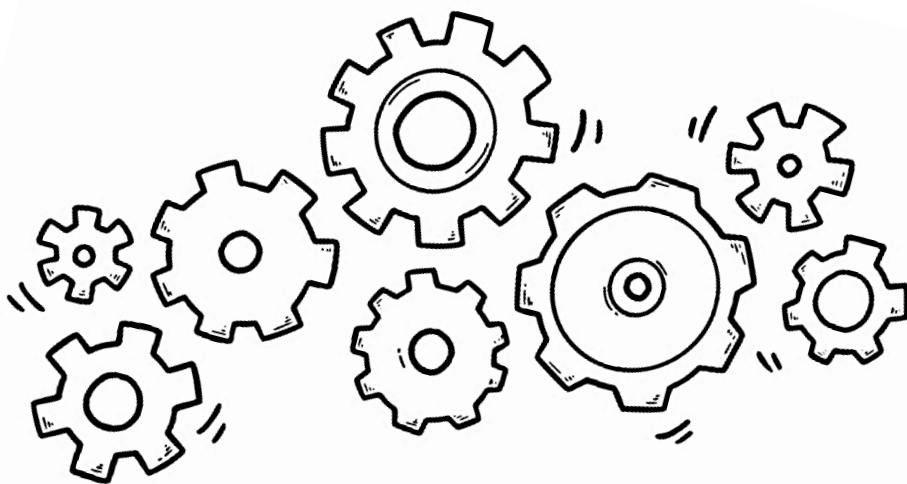
Se trata de conocer las opciones que tenemos para poder realizar un buen uso de los diferentes modelos con el fin de que, por un lado, el alumnado obtenga un aprendizaje auténtico y realmente experiencial de las AFIA, basándose en las dimensiones y características que lo singularizan, y, por otro lado, los docentes no dejen de formarse de manera permanente para contribuir a ese aprendizaje externo y por supuesto, interno.

En definitiva, abrir las puertas a entornos fuera del aula depende, en cierta medida, de cuantiosos factores, muchos de los cuales, pueden ser transformados por una labor educativa coherente (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2022) y que dé respuestas a lo que la actual sociedad nos demanda.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

Otro aspecto del proceso de investigación lo constituye la metodología, pues es el plan o esquema de trabajo del investigador [...]. El investigador deberá elegir un método adecuado para los objetivos de su investigación. El problema puede tener una orientación de comprobación, de descubrimiento o de aplicación para la práctica. Puede ir desde la experimentación a la descripción o interpretación de los hechos [...]. El método se traduce en un diseño que refleja el plan o esquema de trabajo del investigador.

(Latorre et al., 2003, p. 53)



1. Diseño y fases de la investigación

Antes de presentar el diseño y las fases de la investigación, consideramos oportuno reiterar los dos objetivos principales ya mencionados al inicio del documento. Si se desea refrescar los objetivos que parten de estos, pueden revisarse en la introducción, dado que no debemos olvidar que la metodología se basa en las necesidades derivadas de dichos objetivos. A continuación, se presentan nuevamente los dos objetivos principales, tanto por escrito como de manera visual, retomando la figura 1 incluida al comienzo del documento:

1. Revisar el concepto AFMN frente a AFIA
2. Conocer y estudiar cómo el profesorado introduce las AFIA en su desempeño docente y cómo influye su formación y concepción del concepto en ello

Figura 44. Objetivos principales de la investigación de manera visual



Fuente: elaboración propia

Una vez aclaradas las necesidades de la investigación, procedemos a explicar el diseño. A lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento y marcos interpretativos que han ido abriendo diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento. Sin embargo, desde el siglo XX, todas esas corrientes se “condensaron” en dos orientaciones principales de la investigación: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Según estos autores, a pesar de que cada línea de investigación tiene unas ideas que lo singularizan, ambos enfoques se caracterizan por tener una serie de estrategias comunes como son: (1) observar y evaluar fenómenos, (2) establecer suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación, (3) demostrar el grado de fundamento de las ideas, (4) revisar esas ideas a través de un análisis de datos y (5) proponer nuevas observaciones y evaluaciones para fundamentar las suposiciones e ideas y, por ende, generar otras.

Durante muchos años, ambas orientaciones fueron tratadas como rivales, como el “blanco” y el “negro”. Pero, hoy en día, ya está más generalizada la idea de que el campo abarca una amplísima gama de colores, siendo todas ellas igual de válidas al aportar avance en el ámbito del conocimiento, defendiendo su complementariedad (Galeano, 2004). Como exponen Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), ninguna ruta es mejor que otra, sino solo más apropiada para llegar al destino que se quiere alcanzar, empleando herramientas pertinentes y un mapa que orienta el diseño de investigación. Por ello, en este documento no se van a enumerar las características, singularidades, atributos o diferencias entre ambos paradigmas o racionalidades, ni mucho menos su origen, pudiéndose para ello ojear una ingente cantidad de documentos publicados (Balcázar *et al.*, 2006; Flick, 2004; Ruiz-Olabuénaga, 2012; Rodríguez *et al.*, 1996; Valles, 1997) y tesis doctorales que lo recogen como la de Pascual (2021) o López-Pastor (1998).

Nuestra intención con esta investigación es, a partir de la literatura existente, sumergirnos en el campo y comenzar la acción indagatoria, la cual se caracteriza por ser dinámica, flexible e ir modificándose para reconstruir la realidad a medida que se avanza, en función de lo que el proceso nos va demandando (Galeano, 2004). Todo ello da lugar a poder describir, comprender e interpretar las acciones que van ocurriendo a través de las percepciones y significados que producen las experiencias detalladas de los participantes (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En este sentido, “creemos que cuando investigamos sobre vivencias, creencias y acciones del profesorado, nos encontramos con diferentes miradas, percepciones de la realidad e influencias contextuales que requieren sumergirse en la realidad en búsqueda de acontecimientos” (Arribas, 2008, p. 199).

Por lo tanto, nuestra opción es investigar desde un paradigma cualitativo interpretativo, de forma predominante, aunque no total, al poseer un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social. Siguiendo a Barba (2013), a continuación se enumeran una serie de ideas que se han tenido en cuenta a lo largo de la investigación y en cierta medida, la caracterizan: (1) el problema a investigar proviene de la realidad, no de las limitaciones del marco teórico, (2) la búsqueda bibliográfica no tiene por qué anteceder a la práctica de estudio, (3) se pretende comprender la realidad, (4) la selección muestral se realiza por el interés del caso a estudiar, sin aspiración de representatividad de la población, (5) las personas con las que se investiga son participantes, no sujetos, (6) la planificación de la investigación se realiza en fases y se modifica según los avances de la investigación, (7) la ética se basa en la toma de decisiones, (8) el rigor se basa en la triangulación y (9) la investigación es válida si consigue transformar el entorno y/o ayudar a pensar y reflexionar sobre la práctica.

Para conseguir todo ello, se han utilizado métodos participativos, interactivos y humanísticos, y razonamientos complejos y simultáneos (Gómez & Roquet, 2009).

En esta línea, diversos autores utilizan el término de etnografía como sinónimo de investigación cualitativa, otros defienden que el estudio etnográfico ayuda a acercarse a las trayectorias biográficas y narrativas de las personas, y otros afirman que el paradigma cualitativo surge de la etnografía. Y, aunque, tradicionalmente esta ha sido utilizada para describir la cultura de una comunidad, la metodología etnográfica puede ser adaptable a la descripción de las relaciones sociales que se producen en cualquier grupo, situándose en el ámbito concreto de la realidad (Balcázar *et al.*, 2006; Gómez & Roquet, 2009).

En nuestro caso, el diseño de la investigación se acerca a lo que Hernández-Sampieri *et al.* (2014) denominan “diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)”, caracterizado por una primera etapa en la cual se recaban los datos de manera cuantitativa, seguida de una segunda etapa donde se recogen y evalúan los datos cualitativos.

De este modo, los datos cuantitativos han sido obtenidos a través de un cuestionario, y los cualitativos a través de tres vías o estrategias de diseños diferentes pero complementarias entre sí: (1) la fenomenología, (2) el estudio de casos y (3) el diseño narrativo. A continuación, explicamos brevemente cómo se ha integrado cada una de ellas.

En primer lugar, a través del diseño fenomenológico se ha buscado entender un fenómeno: las AFIA como concepto alternativo a las AFMN, su concepción por parte del profesorado de EF y las diferentes manifestaciones de la incertidumbre como elemento relevante en el ámbito educativo, tanto para el aprendizaje del alumnado como para el ejercicio de la labor docente del profesorado.

Para ello, se ha reflexionado, gracias a las entrevistas en profundidad y los grupos focales, sobre los aspectos esenciales que caracterizan al fenómeno a estudiar, con el fin de explicar los significados y experiencias de cada persona participante desde una perspectiva que se va construyendo colectivamente (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Rodríguez *et al.*, 1996). En palabras de Van Manen (2003, citado en Gómez & Roquet, 2009):

La fenomenología no nos ofrece la posibilidad de elaborar una teoría efectiva con la que podamos explicar o controlar el mundo, sino que más bien nos ofrece la posibilidad de unas percepciones plausibles que nos ponen en contacto más directo con él. (p. 47)

En segundo lugar, cabe destacar el estudio de caso, concretamente el estudio de un caso particular con el grupo de profesores de Valladolid, yendo durante los cursos escolares 2023/2024 y 2024/2025, a las reuniones periódicas mantenidas, predominando la observación participante. A tal efecto, podemos decir que tiene cierto carácter longitudinal, permitiendo a la investigadora observar el caso en diferentes etapas, así como los cambios que van aconteciendo con el paso del tiempo en función de las circunstancias producidas.

Algunos autores afirman que este término sirve de “paraguas” para todo un grupo de métodos de investigación que se centran en estudiar un caso en profundidad (Álvarez & San Fabián, 2012; Bonafé, 1988). Sin embargo, todas las definiciones encontradas señalan que el estudio de caso “implica un proceso de indagación que caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en

profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 8). Todo ello, permite el descubrimiento y la comprensión de nuevas relaciones y conceptos.

Son muchos también los expertos que han realizado diversas clasificaciones sobre el estudio de caso. Independientemente de ellas, ya que no es centro de esta investigación profundizar en las diferentes taxonomías, lo esencial es que el estudio de caso es un proceso lineal, pero reiterativo. En nuestro contexto, la elección del caso viene dada porque el grupo tiene interés por sí mismo, dada su reciente e ilusionante consolidación, y, además, nos ayuda a comprender el fenómeno al que hemos aludido anteriormente desde el punto de vista de los miembros del grupo, interpretando sus aportaciones (Gómez & Roquet, 2009).

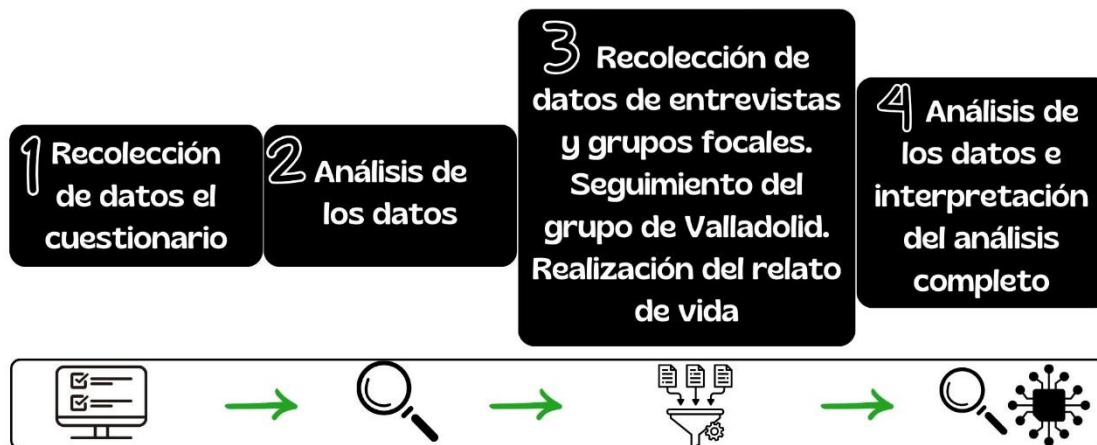
En tercer lugar, destaca un diseño narrativo, ya que el minucioso y cronológico relato de vida de la investigadora influye y ayuda a comprender algunas experiencias de los participantes, pudiendo encontrar ciertas similitudes. Autores lo denominan “auto etnografía”, al centrarnos en comprender de forma detallada las distintas etapas de la vida de una persona, describiendo, interpretando y explicando los sucesos que van ocurriendo en ella (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Sea como fuere el término más apropiado, lo fundamental es que, a través de este diseño, la investigadora relata las experiencias y sucesos de su vida relacionadas directamente con el objeto de estudio, encontrando una conexión directa entre ambos.

En este sentido, la idea central de la investigación radica en que los datos recopilados con el cuestionario nos ayudan a recolectar los posteriores. Esto es, “la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera” (p. 554), tal y como defiende el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). Y, en esta segunda fase se han incluido elementos propios del diseño fenomenológico, del estudio de caso y del diseño narrativo autobiográfico y de tópico, enfocado en un tema específico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En nuestro caso, al conceder prioridad a la segunda etapa, los resultados obtenidos con el cuestionario únicamente nos han ayudado a orientar esta segunda parte y concretar la definición de la muestra para profundizar en el fenómeno escogido: la presencia de las AFIA en el ámbito educativo y las experiencias de los docentes en relación con este tipo de actividades,

profundizando en la gestión y estrategias metodológicas utilizadas en su desempeño docente. En la figura 45 puede observarse de forma esquemática el DEXPLIS utilizado, diferenciando los pasos seguidos:

Figura 45. Esquema del diseño que caracteriza la investigación



Fuente: elaboración propia

Una vez expuesto y comprendido el diseño de estudio, procedemos a detallar las fases que conforman la investigación, las cuales, casi en su totalidad, coinciden con las dos etapas descritas en el diseño empleado.

- **Fase previa**

Realización del TFM: “El aprendizaje comprensivo de las Actividades Físicas con Incertidumbre Ambiental. Aproximación desde el pensamiento visible”, durante el curso académico 2020/2021 (Benito, 2021).

- 0. Fase cero**

Asistencia de la investigadora a las formaciones recibidas por el grupo de trabajo de Valladolid bajo el seminario de “Educación Física a cielo abierto” durante el curso escolar 2023/2024, y a las reuniones periódicas del grupo, una vez acabó la formación recibida, los días 20 de noviembre de 2023, 4 de diciembre de 2023, 29 de enero de 2024 y 4 de marzo de 2024.

- 1. Primera fase: toma de contacto (correspondencia con la 1ª etapa)**

Por un lado, se envía el cuestionario utilizado en el TFM, al cual se le realizan ligeras modificaciones con el fin de adecuarlo y adaptarlo a la investigación

actual, a: (1) los miembros del grupo de trabajo Internivelar de EF de Segovia, (2) los miembros del grupo de trabajo de Valladolid y (3) otros miembros docentes de EF por cadena o “bola de nieve”. Este cuestionario ha sido rellenado por 32 docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria. Por otro lado, se contacta con los 12 docentes especialistas de EF experimentados en este tipo de actividades físicas con incertidumbres ambiental.

2. Segunda fase: en la médula de la investigación (correspondencia con la 2ª etapa)

Esta segunda fase también la conforman dos vías. Por un lado, tiene lugar la realización de tres grupos focales con algunos de los docentes que han rellenado el cuestionario. Se realiza un grupo con los miembros del grupo de trabajo Internivelar de EF de Segovia (cuatro personas), otro con los miembros del grupo de trabajo de Valladolid (cinco personas) y otro con miembros que no forman parte de ninguno de los dos grupos, pero rellenan el cuestionario (tres personas). Además, durante el curso escolar 2024/2025, se mantiene la asistencia de la investigadora a las formaciones del grupo de Valladolid bajo el mismo seminario los días 28 de octubre, 4 y 11 de noviembre de 2024, y a las reuniones periódicas posteriores los días 21 de noviembre de 2024, 27 de enero de 2025, y 24 y 31 de marzo de 2025. Por otro lado, se llevan a cabo las 12 entrevistas en profundidad con los docentes especialistas de EF en las AFIA.

Una vez explicado el diseño general de la investigación, así como las fases que lo conforman, se procede a realizar una referencia a los participantes del estudio. Estos constituyen la voz del trabajo, ya que a partir de sus interpretaciones y experiencias hemos construido el conocimiento aquí presentado.

2. Participantes

Para contextualizar, se hace preciso diferenciar, por un lado, al profesorado de EF que participa en las fases 1 y 2, a excepción de uno de los grupos, que participa también en la fase cero; y, por otro lado, a los especialistas de EF en AFIA, que participan en la fase 2 a través de las entrevistas en profundidad.

No obstante, todos ellos podrían constituir una “muestra homogénea”, dado que presentan un perfil similar: comparten la misma profesión, al dedicarse a la

educación, concretamente a la especialidad de EF, y se encuentran todos ellos en ejercicio activo de su labor docente. El hecho de que sea una muestra homogénea nos ayuda a centrarnos en el tema a investigar en profundidad, resaltando las situaciones y los procesos que van teniendo lugar.

En relación con los criterios de selección de los maestros y profesores de EF, hemos contado con la gran fortuna de tener dos grupos de trabajo de EF activos cerca. Por una parte, se encuentra el grupo de trabajo Internivelar de EF de Segovia; por otra, el grupo de trabajo de Valladolid, recientemente configurado, a partir del seminario de “Educación Física a cielo abierto” (constituye la fase 0). No obstante, existen docentes de otros lugares al haberse expandido el cuestionario de la fase 1 a otros compañeros docentes de EF utilizando muestras en cadena o por redes (“bola de nieve”). Por lo que, para estos participantes, el único criterio de selección era ser docente de EF.

Tal y como se puede ver en la tabla, los dos grupos más numerosos constituyen los que, inicialmente, eran el objeto de estudio de la investigación.

Tabla 26. Maestros de Educación Física participantes en la primera fase

LUGAR	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Valladolid	12/12
Segovia	14 (11 del GT + 3 que trabajan fuera de la provincia, pero tienen contacto con el GT o la investigadora)
León	1
Burgos	1
Soria	1
Salamanca	1
Islas Canarias	1
Ceuta	1

Fuente: elaboración propia

De estos participantes, en los grupos focales (fase 2) participaron cinco del grupo de trabajo de Valladolid, cuatro del de Segovia y tres de otro grupo que se hizo entre las personas que no pertenecían a ninguno de los grupos anteriores.

En cuanto a los criterios de selección de los 12 especialistas de EF en AFIA fueron: (1) tener un recorrido y unas experiencias suficientes en este tipo de

actividades como para poder ser considerado un “especialista”, (2) su disponibilidad durante la investigación y (3) que estuvieran, de forma voluntaria, dispuestos a compartir sus ideas, opiniones y prácticas con relación al objeto de estudio. Así, estas 12 personas se corresponden con una muestra de expertos en el tema (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Dicha selección fue meditada, con un propósito y unas intenciones explícitas. Todos los participantes son voluntarios y autoseleccionados. Así, se les envió un correo electrónico o mensaje de texto explicándoles el objeto de estudio de la tesis doctoral, al cual, todos accedieron y aceptaron con gran rapidez.

Una vez ajustada su colaboración, establecimos una alianza y compromiso de participación en el estudio, bajo un acuerdo unánime. Los participantes especialistas se recogen, bajo pseudónimos, con el fin de garantizar el anonimato, junto con algunos datos relevantes de su vida, en la siguiente tabla:

Tabla 27. Especialistas de EF en AFIA participantes en el estudio

EXPERTO	OTROS DATOS DE INTERÉS
Federico 	Maestro de 48 años con 19 años de experiencia en la enseñanza formal y 11 años en la no formal, los dos primeros como monitor de tiempo libre y el resto también como coordinador. También ha impartido cursos de monitores en escuelas de tiempo libre. Actualmente es maestro de EF y director del centro en un contexto rural (Burgos)
Daniel 	Maestro de 50 años con 27 años de experiencia en la enseñanza formal. Ha coordinado y trabajado en un Grupo <i>Scout</i> durante años. Al presente, colabora con seminarios de EF con la Universidad y está realizando su tesis doctoral sobre los modelos pedagógicos en el medio natural. Actualmente es maestro de EF y director en un contexto semiurbano (Murcia)
Jesús 	Maestro de 50 años con 28 años de experiencia en la enseñanza formal en Argentina y España. En Argentina adquirió el título como profesor de EF y en España como maestro de EF. También es monitor de natación y de actividades en la naturaleza. Actualmente es maestro de EF y tutor de 4º de Primaria en un contexto urbano (Palencia)
Luna 	Maestra de 45 años con 20 años de experiencia en la enseñanza formal y dos años en la enseñanza no formal y en una escuela alternativa, antes de comenzar en la enseñanza formal. También trabajó como monitora de tiempo libre y practica actividad física en la naturaleza por ocio y placer. Actualmente es maestra de EF y tutora en un aula multinivel en un contexto rural (Segovia)

Mario 	Maestro de 48 años con 20 años de experiencia en la enseñanza formal y 10 años en la enseñanza no formal en el turismo activo y en empresas de aventuras. Es deportista de alto rendimiento en la Selección Española Paralímpica de Trail-Orienting. Actualmente es maestro de EF itinerante en un contexto rural con aulas multinivel donde se imparte Infantil, Primaria y Secundaria (Huelva)
Arturo 	Maestro de 41 años con 13 años de experiencia en la enseñanza formal, tanto en Primaria como en Secundaria, y seis años en la enseñanza no formal. Antes de dedicarse a la docencia ha trabajado en otros ámbitos relacionados con las AFIA. Actualmente es maestro de EF en un contexto urbano (Sevilla)
Alfonso 	Profesor de 45 años con 23 años de experiencia en la enseñanza formal en institutos y en la Formación Profesional. Ha impartido sesiones sobre AFIA a funcionarios en prácticas y cursos de formación del profesorado sobre aplicaciones en AFIA a través del Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla La Mancha. Actualmente es profesor de EF y jefe de departamento en un contexto urbano (Ciudad Real)
David 	Profesor de 46 años con 10 años de experiencia en la enseñanza formal, dos en Primaria y ocho en Secundaria. Realizó el ciclo formativo de animación de actividades físicas y deportivas. Vive en el campo. Actualmente es profesor de EF y coordinador del Plan Catalán del Deporte en un contexto urbano (Tarragona)
Borja 	Profesor de 46 años con 16 años de experiencia en la enseñanza formal, tanto en institutos como en la Universidad, compaginando durante tres años ambas etapas educativas, y otros seis en la no formal. Actualmente es profesor de EF y jefe de estudios de un instituto en contexto urbano (Madrid)
Raúl 	Profesor de 50 años con 25 años de experiencia en la enseñanza formal, tanto en primaria como en secundaria. Apasionado de las actividades físicas en el medio natural. Actualmente es profesor de EF y jefe de estudios de en un instituto urbano (Barcelona)
Sebastián 	Profesor de 45 años con 23 años de experiencia en la enseñanza formal, de los cuales 17 son en la Formación Profesional. Experiencia en formación deportiva en ciclismo y escalada y en formación para docentes tanto en Primaria, Secundaria y Formación Profesional. También ha realizado cursos como deportista en la Federación de Montaña, en la que lleva federado 20 años. Actualmente, es profesor de Formación Profesional en un contexto urbano (Ciudad Real)
Beatriz 	Profesora de 43 años con 17 años de experiencia en la enseñanza formal tanto en Primaria, Secundaria como Universidad. Un contexto desfavorecido en un centro constituyó una importante base en su aprendizaje. Formó parte del equipo directivo y estuvo un año como educadora en un centro de acogida. Actualmente imparte docencia en los ciclos formativos en un contexto urbano (Huelva)

Fuente: elaboración propia

3. Técnicas de recogida de información

Para la obtención de la información, se han considerado diversas técnicas de recogida, destacando principalmente: (1) el cuestionario en la primera fase, el cual sirve de sustento para la segunda, (2) la observación participante en la formación recibida por el grupo de trabajo de Valladolid, (3) las entrevistas en profundidad con los especialistas, (4) los grupos focales con los maestros y profesores de EF y (5) el relato de vida de la investigadora. Igualmente, en alguna ocasión se han utilizado datos inéditos recogidos en un trabajo anterior (Benito, 2020).

Y es que, las técnicas utilizadas son, sin duda alguna, los puentes que acercan la información a la investigación. En palabras de Arribas (2008), son “nuestros ojos y oídos” (p. 217). Antes de pasar a detallar cada una de ellas, se hace preciso realizar una breve mención a la revisión documental que se ha llevado a cabo para la elaboración del marco teórico, siendo esta la primera técnica de recogida de información empleada.

- **Revisión bibliográfica**

Para la elaboración del estado de la cuestión se han realizado búsquedas en las bases de datos de Dialnet, Teseo, Scopus, WoS y Google Scholar, tal y como queda abordado en el segundo capítulo del documento. Se han realizado cuatro búsquedas diferentes con distintos conceptos: (1) la primera centrada en las actividades físicas con incertidumbre ambiental en la formación del profesorado, (2) la segunda en la formación del profesorado en el medio natural, incluyendo conceptos de seguridad y riesgo, (3) la tercera en la educación al aire libre o a cielo abierto y (4) la cuarta en la incertidumbre que generan las actividades físicas en el medio natural en el profesorado.

Se valoró realizar dos búsquedas más focalizadas en la EF y los DAM, y la realización de las AFMN en el EF, pero tal y como queda explicado en el estado de la cuestión, las búsquedas encontradas no aportan reportes nuevos.

Para la confección del tercer capítulo, compuesto por cinco apartados, se ha empleado el análisis documental como herramienta de obtención de información. Así, tras la realización del estado del arte, con la revisión bibliográfica más

específica de cada apartado que compone el segundo capítulo, se busca la familiarización con las nociones generales del tema de estudio, leyendo, evaluando y sintetizando indagaciones realizadas con anterioridad y los últimos avances significativos (Esquivel, 2013) sobre el objeto a investigar. Además, esta revisión de la literatura no solo nos permite establecer la importancia del estudio sino también comparar, posteriormente, los resultados con otros estudios similares en la discusión (Gómez & Roquet, 2009). Nuestra revisión se caracteriza por presentar una triple vía.

Por un lado, destaca la exploración de los documentos leídos durante el primer TFG de la investigadora (Benito, 2020) y el TFM (Benito, 2021), y la reutilización de las obras interesantes, a partir de las cuales se han conocido nuevos manuscritos. Es relevante destacar que la investigación no parte de cero, existiendo una fase previa que ya hemos mencionado, la cual nos proporcionó numerosos libros, artículos y diversas obras de referencia antes de empezar la búsqueda, sirviéndonos de guion para la lectura de otras nuevas. Esto es, a partir de fuentes de documentación secundarias hemos accedido a nuevas fuentes primarias (Gómez & Roquet, 2009). Esta ha sido una de las principales vías de lectura, además de constituir ampliación de nuevas obras y guiar la estructura organizativa del capítulo I.

En segundo lugar, cabe señalar el acceso a múltiples libros de la biblioteca física del Campus María Zambrano de Segovia a través del buscador de Almena y a partir de recomendaciones del director. Con esta vía se ha obtenido gran información acerca de los apartados en los que se han tratado las corrientes contemporáneas al aire libre y el recorrido histórico, los beneficios y las preocupaciones de estas actividades, las zonas de aprendizaje y la incertidumbre.

Finalmente, cabe destacar la utilización de algunas bases de datos como Dialnet, Teseo, Scopus, WoS y Google Scholar, ya utilizadas en el estado de la cuestión, y otras como outdoorPEactivities y la base de datos para estudiantes, profesores e investigadores: “enseñanza de las actividades en la naturaleza en la Educación Física escolar” (Baena *et al.*, 2013), para conocer nuevos escritos sobre aspectos investigados y apartados específicos incluidos en el marco teórico.

En relación con esta última opción, las palabras clave utilizadas en los sistemas de búsqueda de las bases de datos (expuestas aquí en castellano) fueron: (1) Rousseau y su relación con la naturaleza, (2) Dewey y la experiencia, (3) educación física en el Franquismo, (4) la educación física por las diferentes leyes educativas, (5) la EF LOGSE, (6) la educación física LOMLOE, (7) actividades frecuentes en el medio natural, (8) AFMN frecuencia y (9) formación del profesorado en AFMN. Como se puede observar, con esta vía solo se ha profundizado en algunos apartados concretos del capítulo.

Para ello, se siguieron las cuatro fases que indica Codina (2018): (1) búsqueda, con las garantías de rigor, sistematicidad y transparencia, utilizando palabras clave objeto de estudio, (2) selección y evaluación, para descartar los documentos que quedan por debajo de ciertos umbrales de calidad, leyendo el título, resumen, palabras clave, índice o autores, entre otros criterios, desechando los trabajos que no aportaban la información que se buscaba, (3) análisis, leyendo en profundidad los documentos seleccionados para evaluar la calidad e idoneidad de los estudios (Caballero-Blanco *et al.*, 2018) y (4) síntesis de la información, a través de la creación de un banco de documentos, para la creación del marco teórico.

Igualmente, para realizar el apartado 2 relacionado con la evolución legislativa, además de la revisión de artículos ya publicados sobre el tema, se fueron comparando las diferentes leyes y reales decretos publicados en los Boletines Oficiales del Estado con una metodología de análisis de documentos contrastada y científica (Viciana & Mayorga-Vega, 2013). De este modo, en este caso nos centramos en las siguientes palabras: EF, entorno, medio natural, naturaleza, incertidumbre, seguridad y socialización, conceptos seleccionados a partir del TFM previo (Benito, 2021) y las formaciones recibidas por el grupo de profesores de Valladolid.

Para finalizar este apartado, nos parece adecuado señalar la existencia de varias obras que han servido de referencia total en esta revisión bibliográfica (Arribas, 2008; Benito, 2021; Santos-Pastor, 2003) para la coherente estructuración y elaboración del documento, ayudándonos a conocer el panorama general de muchos apartados, y a partir de ellas y de lo que íbamos averiguando, descubrir

nuevos reportes, ampliando considerablemente la cantidad de obras leídas y tenidas en cuenta.

Tras esta breve, aunque, a nuestro juicio, necesaria explicación sobre las vías empleadas en la obtención de los diferentes manuscritos leídos para conformar la parte teórica y referencial de la tesis, procedemos a detallar las técnicas utilizadas para la recogida de información de la investigación.

- **El cuestionario de la primera fase**

Latorre (2003) define a esta técnica como un “conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio” (p. 66). Álvarez-Gayou (2003) por su parte diferencia, fundamentalmente, entre cuestionarios abiertos, donde los participantes responden a cada pregunta sin tener opciones de respuesta, y cuestionarios cerrados, preestableciendo opciones de respuesta. En nuestro caso, se ha optado por la segunda opción, ya que la parte “abierta” con discusión y expresión de opiniones y experiencias destaca en la segunda fase con otras técnicas que a continuación detallaremos.

Nuestra intención con el cuestionario fue establecer un primer acercamiento con los participantes, con el objetivo de conocer sus puntos de vista de manera precisa en torno a unas ideas previamente definidas, otorgando varias opciones de respuesta. Esta primera toma de contacto con el instrumento nos permitió no solo obtener una visión inicial, sino también orientar la elaboración del guion para las entrevistas en profundidad y los grupos focales que se desarrollarían posteriormente. Igualmente, las respuestas obtenidas contribuyeron a controlar la dispersión que podría hacer inviable el tratamiento significativo de las respuestas.

En ninguno de los casos se ha querido realizar un tratamiento estadístico de la información de manera cuantitativa como base para la generación de conocimiento por el hecho de ser cerrado (Meneses, 2016), sino que más bien, se busca significatividad en el contexto investigado. Asimismo, una de las premisas es que no requiriese de una gran cantidad de tiempo y esfuerzo para rellenarlo y fuera sencillo y práctico, manteniendo al participante en el tema. Esto, además, facilita la clasificación de las respuestas de manera sencilla, resultado

útil para la creación de los guiones de entrevistas posteriores (Jiménez *et al.*, 2006).

El cuestionario enviado, “EF en entornos con incertidumbre ambiental” (<https://bit.ly/4diUuBs>) sufrió unas ligeras modificaciones del cuestionario original, el cual fue elaborado en el año 2021 a partir de toda la información recogida con el TFM (Benito, 2021), constituyendo la cuarta y última fase de ese trabajo.

Para la creación del cuestionario original se empleó el método Delphi modificado, también denominado “mini-Delphi” según autores, al obtener la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada por medio de entrevistas y cuestionarios abiertos (Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016). Con toda la información obtenida, la cuarta fase se cerró con la creación de un cuestionario cerrado.

Fue un formulario rellenado, en primer lugar, por los 11 participantes expertos académicos que colaboraban en la investigación (Pablo Caballero, Antonio Baena, Antonio Granero, María Luisa Santos, Jesús Sáez, Roberto Sánchez, Roberto Monjas, David Gutiérrez, Cristina Gil, Ruth Pinedo y Cristina Hernández) con el fin de pasar por el proceso de validación y emplear un instrumento fiable y, en segundo y último lugar, por una muestra de 90 maestros repartidos por todas las partes de España, analizando los datos obtenidos de manera cuantitativa. El proceso de validación o estudio piloto nos ofreció información muy valiosa, ayudándonos a depurarlo, refinar formulaciones de preguntas, asegurarnos de que las cuestiones técnicas estaban resueltas y detectar problemas de comprensión en algunas preguntas (Meneses, 2016).

Siguiendo las orientaciones de Álvarez-Gayou (2003), en la presentación del cuestionario se añadió una breve explicación, los propósitos del estudio y la garantía de guardar del anonimato de los participantes.

Figura 46. Código QR del cuestionario rellenado por los participantes del estudio



Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en el enlace y QR añadidos en líneas anteriores, el formulario actual de esta investigación está compuesto por ocho secciones: (1) la introducción con la explicación y el consentimiento expreso de participación, (2) los datos identificativos, (3) las actividades físicas en el medio natural en EF, (4) la dimensión de motricidad, (5) la dimensión de socialización, (6) la dimensión de riesgo y seguridad y (7) la dimensión de concienciación medioambiental. Finalmente, se incluye un apartado de “preguntas o dudas que te inquieten” de respuesta abierta. Como alternativas de respuesta, hay algunas de escala nominal con una o varias alternativas y otras de tipo Likert, con cuatro o cinco niveles.

- **La observación del grupo de profesores de Valladolid**

Según Álvarez-Gayou (2003) en la observación participante el investigador observa y forma parte del contexto a estudiar, teniendo como objetivo obtener información de primera mano de los participantes que viven la experiencia. Con ella, se pretende describir y comprender lo que ocurre a través de los sentidos, siendo una de las estrategias fundamentales del método científico (Martínez, 2013).

Esta técnica está presente en la tesis debido a que la investigadora acudió a la formación que el grupo de Valladolid recibió y a las sesiones posteriores, una vez recibida la formación durante los cursos escolares 2023/2024 y 2024/2025.

En esta formación pudo observar cómo el grupo avanzaba y con ello, sus ideas, pensamientos y experiencias. Así, la recogida de información fue gracias a la observación. Una observación, que, por un lado, fue participante al interactuar en la situación de manera natural, adquiriendo responsabilidades, comentando experiencias y recogiendo los datos, y, por otro lado, se caracterizó por ser social, siendo indispensable el contacto directo con los participantes (Balcázar *et al.*, 2013).

Además de la recogida de información en las actividades formativas a través de la observación y su posterior registro, se accedió a las actas realizadas por el coordinador del grupo tras la reunión, revisando dichos documentos, que, en gran medida, correspondían con los datos escritos por la investigadora, aunque desde otro punto de vista diferente.

- **Las entrevistas en profundidad con los especialistas en AFIA**

Otra de las técnicas a destacar es la entrevista en profundidad. La entrevista es definida como una reunión para conversar, interaccionar e intercambiar información entre una persona, el entrevistador, y otra u otras, los entrevistados, pudiendo ser estructurada, semiestructurada o abierta. En este estudio, nuestras entrevistas se caracterizan por ser semiestructuradas, basándonos en una guía, pero teniendo la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Como exponen Balcázar *et al.* (2006), al ser en profundidad, contamos con una guía de preguntas, para ahondar en ciertos puntos respecto a un tema de forma exhaustiva y analizándolo con detalle desde diferentes perspectivas. La preparación previa fue esencial para la interacción y el resultado de una entrevista. Por lo tanto, una parte muy importante de la investigación se llevó a cabo antes de comenzar la propia entrevista (Álvarez-Gayou, 2003). Las características principales de estas entrevistas, como herramientas cualitativas, son: (1) su flexibilidad, adecuando las preguntas y el orden en que se hacen las preguntas a los participantes, (2) el ajuste por parte de la entrevistadora de su comunicación a las normas y lenguaje de los especialistas entrevistados y (3) la utilización de preguntas abiertas y neutrales, obteniendo perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes.

Se han realizado 12 entrevistas individuales en profundidad a docentes especialistas de EF en AFIA. Para el diseño del guion, se siguieron las siguientes fases metodológicas:

1. Recopilación de las respuestas obtenidas en el cuestionario y clasificación por categorías
2. Realización de un primer borrador de entrevista a partir de las respuestas recopiladas en el cuestionario y la revisión bibliográfica de la literatura
3. Envío del borrador al director y revisión por su parte, aportando ideas y aspectos a considerar
4. Realización de las modificaciones pertinentes y elaboración del guion final

No obstante, a medida que se fueron desarrollando las entrevistas, las preguntas fueron ajustándose progresivamente. Se añadieron nuevas preguntas que

surgieron de manera espontánea y que consideramos pertinentes e interesantes, al tiempo que se descartaron otras por solaparse, resultar redundantes o poco relevantes. Así, este proceso se concibió como abierto y flexible, permitiendo adaptarse tanto al contexto específico de cada entrevista como a las particularidades de cada participante, dado que cada entrevista navegaba en una dirección propia y presentaba unas características singulares.

A continuación, comentamos algunos aspectos que se tuvieron en cuenta para su realización basándonos en diferentes autores. Estos elementos también fueron considerados para la elaboración de los grupos focales.

1. Respetar los horarios de los participantes en cuanto a fijar día y hora de realización, adaptándonos a sus necesidades, sin forzar situaciones ni escoger horas en las que estamos cansados. Igualmente, no realizar entrevistas muy largas que pudieran resultar monótonas o cansadas (González & Trigueros, 2006).
2. Hablar con naturalidad, empatía y respeto, siendo conscientes de que existía un guion que se podía adaptar o modificar en función de los temas que fueran surgiendo. Ser capaces de realizar esa adaptación, así como volver a reestructurar la conversación cuando la información se volviese repetitiva o se desviase en exceso del tema pertinente a tratar (Martínez-Muñoz, 2002).
3. Aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas, considerándolo como una conversación entre iguales y no un intercambio de preguntas y respuestas. Además, se fue realizando una adaptación progresiva durante la entrevista y en entrevistas posteriores (Taylor & Bodgan, 1987).
4. Agradecer al entrevistado su predisposición hacia la entrevista e informarle que se le enviaría la transcripción con el fin de tener la oportunidad de hacer las consideraciones oportunas (Arribas, 2008).

Para su posterior transcripción, todas las entrevistas fueron grabadas, con el fin de recoger con mayor fidelidad la información y realizar una transcripción rigurosa (Rodríguez *et al.*, 1996). Las transcripciones fueron transcritas en un plazo breve tras su realización, con el propósito de preservar la frescura del discurso y recoger las cuestiones importantes sin olvidarnos de interpretaciones, ironías o sarcasmos, captando con fidelidad los elementos significativos del

intercambio. No obstante, algunos fragmentos literales de los participantes incluidos en los resultados han sido modificados para una mayor comprensión y entendimiento por parte del lector.

- **Los grupos focales con el profesorado de EF**

La cuarta técnica por comentar es la de los grupos focales. Autores se refieren a ella como un tipo de entrevista que se estructura convirtiéndose en una “entrevista focalizada de grupo” en las que se preguntan cuestiones específicas sobre un tópico o tema (Grupo LACE, 1999).

Estos grupos focales sirvieron para recoger información mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual giraba alrededor de una temática propuesta por la investigadora, donde lo importante era que hubiese interacción e intercambio de opiniones entre los participantes. Son muchos los autores que convergen en que se trata de un grupo de discusión, con la diferencia de que el grupo focal es guiado por unas preguntas diseñadas previa y cuidadosamente, haciendo que surjan actitudes, sentimientos, experiencias y reacciones en los participantes para discutir sobre un tema propuesto (Balcázar *et al.*, 2006). Esto es, informal pero estructurado.

Por todo lo comentado, la interacción social ha sido una característica fundamental de estos grupos focales, la cual nos ha permitido compartir conocimientos sobre el tema e intercambiar experiencias, así como retroalimentaciones constantes.

Siguiendo a Escobar y Bonilla-Jiménez (2017), se decide emplear esta técnica por varios motivos, además de por su versatilidad, entre los que destacamos: (1) la tesis se caracteriza por abordar un tema de investigación amplio que incluye un número extenso de posibles variables y (2) los resultados obtenidos del cuestionario eran ambiguos, habiendo diversidad de opiniones y requiriendo aclaración para entender dichas posturas.

Algunos autores señalan que los participantes no deben conocerse, sin embargo, y coincidiendo con Álvarez-Gayou (2003), desde nuestra experiencia, se permite que las personas formen parte del grupo, aunque se conozcan

previamente, porque es el tema de conversación el que da inicio al grupo, y no el que se conozcan o no previamente.

Se han realizado tres grupos focales de no más de dos horas cada uno, siguiendo recomendaciones de autores como Álvarez-Gayou (2003). Uno con el grupo de Valladolid (online), compuesto por cinco personas, otro con el grupo de Segovia (presencial), compuesto por cuatro personas y otro online con tres participantes que no pertenecen a ninguno de los dos grupos en la actualidad. El tamaño ideal para realizar los grupos focales varía según autores, estableciendo un rango de entre tres y doce participantes, todo dependiendo de las características y la complejidad del tema a tratar, su profundidad o la experiencia y la habilidad del moderador.

Decidimos realizar tres según iba avanzando la investigación, ya que la idea inicial era hacer únicamente dos, con los dos grupos establecidos. Sin embargo, en este tipo de investigaciones caracterizadas por su flexibilidad y adaptabilidad, es difícil decidir de antemano el número de grupos, siendo la evolución del trabajo lo que nos va indicando cuando es suficiente y se ha llegado a la saturación (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Además, resulta muy relevante conservar a quienes no estaban en ambos grupos iniciales.

En cuanto al diseño del guion del grupo focal, los aspectos tenidos en cuenta para su realización, así como el proceso de transcripción han sido similares a los comentados en el apartado de las entrevistas en profundidad, no siendo necesaria la aportación de más información al respecto.

- **El método biográfico-narrativo a través del relato de vida de la investigadora**

Varios autores diferencian entre historia de vida y relato de vida, considerando que, en la primera, la historia se complementa con otros testimonios u otras fuentes, y en la segunda predomina el testimonio del interlocutor y la subjetividad del investigador (Álvarez-Gayou, 2003). Así lo defienden también Bolívar *et al.*, (2001), distinguiendo entre *life-history* (historia de vida), la cual se refiere a la elaboración como estudio de caso de una o varias personas, empleando otros documentos, y *life-story* (relato de vida), siendo la narración por el propio protagonista de determinados fragmentos o aspectos de su vida por iniciativa

propia. Por su parte, Bertaux (1999) también realizó una distinción entre ambos conceptos, aludiendo que la historia de vida se refiere a la vida completa de una persona y en cambio, el relato de vida se centra en un momento concreto o una temática específica, narrando diferentes hitos o personas que han marcado la historia experiencial. Por lo que, en nuestro caso, podemos decir que hemos escogido, o nos hemos dejado escoger más bien, por un relato de vida autobiográfico, centrándonos en un tópico concreto en torno al cual va girando la narración.

No obstante, como refleja Sandín (2003), en el ámbito de la investigación narrativo-biográfica, se observa una notable diversidad terminológica en relación con las técnicas empleadas, lo cual dificulta tanto su definición como su clasificación.

El relato de vida pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.

Está compuesto de pequeños sucesos, historietas. Pero lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas. Esta red de relaciones entre sucesos (organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido. (De Miguel, 1996, p. 42)

Como defiende el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012), “consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto” (p. 16). En nuestro caso, es narrada con ayuda de fotografías que han favorecido el recuerdo de algunos de los momentos trascendentales de su vida. Así, no solo la historia es narrada y la vida vivida, sino que, como expone Ricoeur (2006): las historias son narradas y vividas imaginariamente al recordarlas y, por otro lado, la vida es vivida, pero también interpretada para poder ser narrada, confluyendo en ella muchos factores.

Esto ha requerido de una actitud investigadora autorreflexiva, caracterizada por una observación constante de sí misma y una toma de conciencia crítica de los elementos subjetivos implicados en el proceso, tales como creencias, prejuicios

o sentimientos, al contener una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de su vida (Arribas, 2008). En palabras de Arias Cardona y Alvarado Salgado (2015):

Narrar implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al renombrar y recrear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (p. 172)

En este estudio, el relato de vida de la investigadora se convierte en una estrategia de recogida de información en torno a hechos relevantes que han podido condicionar su realidad docente desde la infancia. Todo ello con una orientación hacia las Actividades Físicas con Incertidumbre Ambiental y la naturaleza, en el sentido más amplio de la palabra, tal y como quedo reflejado en el marco teórico. Por ello, el relato pasa a convertirse en “un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (Bolívar, 2002, p. 7).

Así, pasamos a convertir el lema de Francis Bacon *De nobis ipsis silemus* (sobre nosotros mismos callamos) al que proponen Bolívar *et al.* (2001), *de nobis ipsis loquemur* (sobre nosotros mismos hablamos), lejos de silenciar nuestra subjetividad, se ha optado por visibilizarla y reconocer su relevancia dentro del proceso de investigación. Esta postura ha permitido reducir la distancia entre la investigadora y el objeto a investigar a través del estudio de caso único. De esta forma, se pretende reflejar en la narración tanto los sucesos como las valoraciones de la propia existencia, abarcando no solo los aspectos personales, sino también los profesionales, relacionando ambos factores (Arribas, 2008; Monjas, 2008)

Vistas las técnicas de recogida de información, y antes de comentar las de análisis, en la siguiente tabla pueden observarse de manera esquemática y visual las técnicas empleadas, las cuales hemos explicado en las líneas anteriores.

Tabla 28. Técnicas de recogida de información empleadas en el estudio

Técnicas de recogida de información	
Cuestionario	Rellenado por 32 participantes
Observación participante y social	Durante las formaciones y reuniones del grupo de trabajo de Valladolid
Entrevistas en profundidad	12 entrevistas online
Grupos focales	Uno de cinco personas, otro de cuatro y otro de tres
Relato de vida	De la investigadora

Fuente: elaboración propia

4. Técnicas de análisis de información

En la actualidad contamos con diferentes programas informáticos para analizar la información recogida. En nuestro caso, hemos utilizado el programa ATLAS.ti, desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr.

Gracias a este software especializado en el análisis cualitativo de los datos, hemos podido codificar la información con los códigos que se muestran en la tabla 29, crear grupos de dichos códigos, y ver las relaciones que existen entre ellos creando diferentes vínculos que apoyan, conectan, refutan o continúan, entre otras muchas acciones, las diferentes ideas. Así, el programa congrega toda la información que está relacionada con un mismo código, independientemente de su lugar de procedencia (entrevista, grupo focal, relato de vida o apuntes del grupo de formación), en un mismo sitio, lo cual facilita su análisis posterior. También nos ha permitido generar diferentes redes y nubes de palabras que nos han ayudado a interpretar la información y mostrarla de una manera más visual y efectiva.

Para el análisis se han tenido como referencia las categorías y subcategorías mostradas en la siguiente tabla, la cual ha ido sufriendo cambios hasta dar con la definitiva. Así, de manera emergente, se han incluido y excluido algunas y modificado otras, tanto en términos como en el orden de algunas subcategorías, a medida que el trabajo evolucionaba hasta el propio análisis de los resultados.

Tabla 29. Diferentes categorías y subcategorías del estudio

Categorías	Subcategorías
1. Conceptualización de AFMN/AFIA (CONC)	1.1. Diferentes términos y clasificaciones
	1.2. Papel del entorno (natural vs artificial) en el concepto
	1.3. Papel del riesgo y la incertidumbre en el concepto
2. Formación del profesorado (FORM)	2.1. Experiencia personal
	2.2. Formación inicial
	2.3. Formación permanente
	2.4. Experiencia profesional
3. Desempeño docente (DESEM)	3.1. Gestión y estrategias metodológicas
	3.1.1 En relación con la motricidad
	3.1.2. En relación con la interacción social
	3.1.3. En relación con el riesgo y la seguridad
	Incertidumbre del alumnado
	Incertidumbre propia del profesorado
	Incertidumbre legal
	Incertidumbre del resto de profesorado
	Incertidumbre del equipo directivo
	Incertidumbre de las familias
	3.1.4. En relación con la concienciación ambiental
	3.1.5. Otro tipo de estrategias docentes
	3.2. Actividades realizadas (¿el qué?)
	3.3. ¿Qué nos aportan? (¿para qué?)
	3.4. Frecuencia de actividades (¿cuándo y cuánto?)
	3.5. Influencia del contexto (¿dónde?)
	3.6. Conexiones con el currículo

Fuente: elaboración propia

A continuación, se va a realizar una breve pero detallada descripción de las categorías y subcategorías elaboradas con el fin de que el lector pueda comprender a qué nos referimos con cada categoría, en qué subcategorías se subdividen, y porqué y cómo se concreta cada una de ellas.

Categoría I. Conceptualización de AFMN/AFIA (CONC)

La primera categoría es la denominada “conceptualización de las Actividades Físicas en el medio Natural” (AFMN) o “Actividades Físicas con Incertidumbre

Ambiental” (AFIA) por parte de los docentes. Dicha categoría trata de explicar todo aquello relacionado con este tipo de actividades con relación al concepto, dando respuesta a preguntas como: ¿cómo ha evolucionado el término?, ¿qué aspectos o factores han condicionado en dicha evolución?, ¿cómo nos encontramos en la actualidad?

CONC1. Diferentes términos y clasificaciones. Con esta subcategoría nos centramos de manera profunda en los distintos términos y conceptos que se han ido atribuyendo a estas actividades de manera evolutiva y cronológica, teniendo en cuenta la evolución de la sociedad, la legislación vigente en cada época y sus características. Igualmente, se ahonda en las clasificaciones que existen en función de los aspectos que se tengan en cuenta. Dicha subcategoría surge de la primera pregunta que se aborda en el guion de entrevista y grupos focales.

CONC2. Papel del entorno (natural vs artificial) en el concepto. En esta ocasión se ahonda sobre el papel que juega el entorno en la manera de concebir conceptualmente estas actividades, ¿qué papel juega el contexto para determinar mis actividades en el medio natural?, ¿si hago escalada en un rocódromo artificial estoy haciendo AFIA?, ¿si me voy a la naturaleza a dar un paseo, veo una roca sencilla, pero no la escalo, estoy haciendo AFIA? Esto es, ¿qué importancia le damos al contexto para determinar si una actividad está dentro de este bloque o no?

CONC3. Papel del riesgo y la incertidumbre en el concepto. Siguiendo el mismo argumento que con la subcategoría CONC2, esta se centra en el papel que juega el riesgo y la incertidumbre en la manera de concebir dichas actividades. Así, el hilo conductor para el profesorado es el concepto de riesgo. ¿Si hay riesgo, se considera AFIA?, ¿si estoy escalando en un rocódromo artificial estoy haciendo AFIA?, ¿si estoy enseñando a montar en bici en el patio asfaltado del colegio estoy haciendo AFIA?, ¿si estoy haciendo una ruta de *plogging*, estoy practicando AFIA?

Categoría II. Formación del profesorado (FORM)

La segunda categoría, denominada “formación del profesorado”, se centra en todos los estudios, experiencias y enseñanzas que un docente va adquiriendo a lo largo de las diferentes etapas de su vida en relación con este ámbito y estas

actividades. Categoría esencial, dada la relevancia que le damos a la formación en esta investigación.

FORM1. Experiencia personal. Dentro de esta subcategoría se da importancia a la influencia que tienen las experiencias previas a la formación inicial, las cuales han contribuido a la formación de una identidad personal singular en relación con las AFIA, donde destacan algunas como las experiencias vividas en su infancia, en el ámbito escolar, el familiar o en el tiempo libre. Igualmente, se enfatiza en aspectos más personales como la importancia que tiene la forma de ser o la personalidad que cada persona va forjando a la hora de abordar este tipo de situaciones o la educación informal.

FORM2. Formación inicial. En esta ocasión se analiza la repercusión que tiene la formación inicial de las AFIA en los docentes, ¿es suficiente?, ¿es práctica, clara y experiencial?, ¿se adquieren los contenidos mínimos para ser capaz de poner en práctica este tipo de actividades en un futuro profesional? En definitiva, ¿cómo es la formación inicial del profesorado en relación con las AFIA?

FORM3. Formación permanente. En este apartado nos centramos en la formación recibida o bien, a la vez que se está realizando la formación inicial, o bien, después de esta, siguiendo con una instrucción a través de grupos de trabajos, másteres, cursos realizados de manera autónoma, especialización, asistencia a congresos o cualquier otro tipo de enseñanzas adquiridas.

FORM4. Experiencia profesional. Finalmente, para acabar esta categoría le dedicamos un apartado a la experiencia profesional, tanto en el ámbito formal, la cual va formando al profesorado diariamente a través de las experiencias que va viviendo con sus estudiantes, como y, sobre todo, aquella adquirida en ámbitos no formales, extrapolando todo lo aprendido al ámbito más formal. Así, en su conjunto, toda ella contribuye de manera directa a la formación que cada docente va acumulando.

Categoría III. Desempeño docente (DESEM)

Esta tercera y última categoría, “desempeño docente”, profundiza en todo aquello relacionado con la práctica docente, una vez recibida la formación básica para comenzar dicho desempeño. ¿Influye lo aprendido en la formación en el

desempeño?, ¿y lo vivido como estudiante?, ¿influye el concepto que yo como docente tengo de las AFIA en mi desempeño?

DESEM1. Gestión y estrategias metodológicas. En este apartado cobran importancia los diferentes estilos, técnicas o estrategias en la práctica empleadas para realizar este tipo de actividades, ¿a qué se le da más importancia metodológicamente hablando?, ¿es importante darle importancia al cómo hacer las cosas?, ¿los docentes lo tienen en cuenta?, ¿cómo actuamos ante las diferentes situaciones que nos encontramos en el día a día donde existe incertidumbre ambiental?, ¿qué estrategia en la práctica se utiliza con más frecuencia?

Dentro de esta subcategoría, diferenciamos cinco apartados. Los cuatro primeros se corresponden con las cuatro dimensiones esenciales que caracterizan a este tipo de actividades, basándonos en el modelo ecológico y en lo estudiado a lo largo del TFM. Además, en cada dimensión existe un dilema hipotético que hemos creado para analizar los diferentes modos de actuar. Por su parte, el quinto apartado lo hemos decidido incluir al existir otro tipo de estrategias docentes más generales, pero igual de importantes.

DESEM1.1. En relación con la motricidad. En esta ocasión tratamos de analizar cómo el cuerpo se adapta a este tipo de terrenos, cómo sirve de soporte y cómo se adecúa en función de las características del entorno. El dilema planteado para valorar la importancia de la motricidad es:

Te has ido con tu alumnado a hacer una marcha en bicicleta BTT. En un momento de la ruta aparece una subida muy pronunciada y difícil. Sin pensarlo, uno de tus alumnos comienza a subir muy rápido y sin tener en cuenta la dificultad, lo que le hace echar el pie a tierra y frustrarse. ¿Cómo actuarías? ¿Qué estrategias utilizarías?

DESEM1.2. En relación con la interacción social. Con la interacción social se analizan las relaciones que se producen entre iguales y cómo estas sirven de soporte en este tipo de actividades, además de su influencia. El dilema planteado es el siguiente:

Os habéis ido de acampada y pernoctáis una noche al aire libre. Es de noche y hay pocas linternas, así que decidís que, para poder llevar a cabo la actividad, debéis compartirlas. Uno de tus alumnos no quiere compartir su linterna con nadie, es suya y nadie más puede usarla. Esto provoca un conflicto. ¿Cómo actuarías? ¿Qué estrategias utilizarías?

DESEM1.3. En relación con el riesgo y la seguridad. En esta ocasión se estudia cómo el entorno puede suponer un problema si no se tienen controlados todos los factores de incertidumbre existentes, e incluso si estos, a priori, sí están controlados. El dilema de esta dimensión es el siguiente:

Has ido a un rocódromo horizontal (búlder) con tu alumnado. Os habéis puesto por grupos, todos conocen y dominan los aspectos básicos de seguridad en escalada para proteger la caída. En uno de los grupos, a la persona que está escalando se le resbala un pie de la presa y se cae en la colchoneta en mala posición porque quienes debían haberla protegido estaban distraídos. ¿Cómo actuarías? ¿Qué estrategias utilizarías?

Ahora bien, aquí diferenciamos varios tipos de incertidumbre existentes, al ser este término uno de los ejes vertebradores del estudio. ¿Cómo influyen el riesgo y la incertidumbre en cómo cada docente realiza y prepara las actividades?, ¿cómo influyen en la selección de las actividades?, ¿qué se tiene en cuenta antes, durante y después de su realización para reducir el riesgo y la incertidumbre al mínimo?

Dentro de esta subcategoría, debido a los diferentes tipos de incertidumbre y su gestión, nos ha parecido adecuado diferenciar entre:

DESEM1.3.1. Incertidumbre del alumnado. En esta ocasión nos centramos en analizar y comprender cómo se gestiona la incertidumbre que pueden vivir los estudiantes realizando este tipo de actividades.

DESEM1.3.2. Incertidumbre propia del profesorado. La incertidumbre propia relativa a que al alumnado le pueda ocurrir algo durante estas prácticas. ¿Cómo se gestiona la actividad antes de llevarla a la práctica?, ¿qué se debe tener en cuenta para reducir esa incertidumbre? Durante la

actividad, ¿qué aspectos se deben considerar?, ¿qué formas existen de gestionar las diferentes situaciones en el momento?

DESEM1.3.3. Incertidumbre legal. Relacionada con la incertidumbre anterior, nos encontramos con un apartado relevante: el legal. Esto es, existe una preocupación e intranquilidad de que, si al alumnado le ocurre algo, haya consecuencias legales. ¿Conozco y tengo en cuenta los aspectos legales para reducir la incertidumbre al mínimo?, ¿sé que puede suceder si ocurre algo durante la actividad y no tengo todos los factores controlables controlados?, ¿conozco el protocolo?, ¿necesito un seguro, me cubre el centro?

DESEM1.3.4 Incertidumbre del resto de profesorado. ¿Se puede trabajar la incertidumbre que puede sentir el resto del profesorado?, ¿es importante hacerlo?, ¿cuáles son los aspectos que más suelen preocupar?

DESEM1.3.5. Incertidumbre del equipo directivo. ¿Cómo informo y hablo con el equipo directivo a la hora de realizar este tipo de actividades?, ¿es importante contar con su apoyo?, ¿puedo hacerlas si no tengo su respaldo?, ¿en qué medida influye la incertidumbre del equipo directivo en la realización o no de las AFIA?, ¿en qué medida les influye la parte legal analizada para realizar o no este tipo de actividades?

DESEM1.3.6. Incertidumbre de las familias. Finalmente, ¿cómo se explica a las familias el riesgo y la incertidumbre de este tipo de actividades?, ¿qué debemos tener en cuenta a la hora de realizarlas para que estén tranquilas y confiadas?

Todas estas preguntas y más son las que trataremos de responder a lo largo de esta subcategoría, piedra angular de la investigación.

DESEM1.4. Concienciación ambiental. Con esta cuarta dimensión se analiza todo aquello relacionado con la concienciación eco social en el desempeño docente. Es decir, ¿cómo evito yo ser un problema para el entorno?, ¿cómo procuro ser un beneficio para el lugar al que estoy yendo? El dilema relacionado con dicha dimensión es:

Estás yendo a un parque para realizar orientación con tu alumnado. Uno de tus alumnos se está comiendo un bocadillo y cuando llegáis al parque tira el papel que lo envolvía al suelo. Además, en ese mismo instante, ve un corro de flores y comienza a arrancarlas y tirárselas a los compañeros. ¿Cómo actuarías? ¿Qué estrategias utilizarías?

DESEM1.5. Otro tipo de estrategias docentes. En este último apartado se recogen otro tipo de estrategias metodológicas de interés que los docentes utilizan tanto en la preparación de sus sesiones, durante y después de llevarlas a la práctica en relación con las AFIA.

DESEM2. Actividades realizadas. En esta subcategoría se analizan las actividades que los docentes suelen realizar en su desempeño, ¿por qué esas?, ¿qué factores tienen en cuenta para elegirirlas?, ¿de qué manera las introducen en la programación anual?

DESEM3. ¿Qué nos aportan? Con esta subcategoría se estudian los beneficios, finalidades y/o utilidades que tienen este tipo de actividades, ¿qué nos aportan estas actividades que no podemos conseguir con otras experiencias?, ¿qué ejemplos encontramos?, ¿para qué nos sirven?

DESEM4. Frecuencia de actividades. Esta subcategoría se decide introducir en una doble vertiente. Por un lado, ¿cuál es la frecuencia de estas actividades en relación con el resto de los contenidos propios de la Educación Física? Esto es, en un curso escolar, ¿las AFMN tienen la misma importancia que los deportes?, ¿se trabajan de manera proporcional en cuanto a tiempo y profundización?, ¿cuánto se trabajan?

Por otro lado, ¿cuál es la frecuencia en relación con las AFMN? Es decir, dentro de las AFMN, ¿cuáles son las actividades más frecuentes?, ¿cuáles son las menos frecuentes?, ¿qué razones existen?, ¿cuándo es más probable que se trabajen o es indiferente?

DESEM5. Influencia del contexto. En esta ocasión, lejos de centrarnos en el papel del contexto para determinar conceptualmente estas actividades (CONC2), ahondamos en la influencia que tiene el contexto y el entorno en cómo cada docente prepara sus clases. ¿En qué medida el contexto influye para

practicar las AFIA?, ¿es más sencillo en un entorno rural?, ¿lo tienen más complicado los docentes que están en entornos urbanos?, ¿dónde es más habitual encontrar este tipo de prácticas?

DESEM6. Conexiones con el currículo. Finalmente, se analiza la relevancia que tiene conocer la parte legislativa para poder llevar a cabo una práctica responsable, ética y profesional. ¿Qué uso se realiza de la legislación?, ¿los docentes conocen y dominan los diferentes documentos para obrar en consonancia a ellos?

Una vez explicadas las tres categorías junto con sus correspondientes subcategorías, resulta pertinente señalar la clara vinculación entre la parte cuantitativa, que constituye la primera fase del estudio, con la cualitativa, que engloba la segunda. Esta relación se evidencia en el hecho de que muchas de estas categorías han emergido a partir del cuestionario inicial completado por los docentes participantes. Se han combinado ambas vías para mostrar la complejidad de la investigación, así como estudiar la realidad desde sus múltiples dimensiones, considerando una perspectiva holística (Galeano, 2004).

El empleo de ambos paradigmas aporta a la investigación una mayor solidez y coherencia de la que se podría haber conseguido si se llegan a aplicar de manera aislada (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Además, en dicho estudio queda demostrado el refuerzo existente entre ambas, ya que el cuestionario de la primera fase ha enriquecido el proceso y servido de orientación al segundo periodo, de orientación cualitativa.

5. Criterios de rigor y cuestiones ético-metodológicas

En este apartado damos importancia, por un lado, a los criterios de rigor metodológicos que se han tenido en cuenta, los cuales son necesarios en cualquier investigación, y, por otro lado, a las cuestiones ético-metodológicas que rigen el estudio.

Refiriéndonos a los criterios de rigor, Rodríguez *et al.* (1996), exponen que el término de rigor metodológico se refiere a la confianza que se tiene en la veracidad de los resultados que se obtienen con la investigación. Por lo tanto, la

calidad de esta se asocia con la credibilidad del trabajo desarrollado por los investigadores.

Al plantear los criterios de rigor científico de nuestra investigación, nos basamos en los que han sido comúnmente aceptados en el campo de la investigación, tomando como referencia a Guba (1981). No obstante, otros autores como Erickson (1990) defienden que “la pieza clave en la calidad de la investigación se encuentra en el modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad” (Arribas, 2008, p. 244). A continuación, iremos argumentando cómo queda cumplido cada criterio en dicha investigación.

1. La credibilidad. Se han utilizado las siguientes técnicas:

- **Intercambio de opiniones con el director** para la elaboración, por un lado, del marco teórico, y, por otro lado, de los guiones de las diferentes entrevistas y del cuestionario enviado, logrando que las preguntas fueran idóneas y adecuadas para recoger la información que se deseaba.
- **El trabajo prolongado y persistente.** El periodo de obtención de datos ha sido de dos cursos académicos completos (curso 2023/2024 y 2024/2025), teniendo contacto con los participantes, estableciendo relaciones de confianza y recogiendo datos. Así, la presencia en el campo ha sido de dos años.
- **Triangulación.** Tenemos en cuenta dos tipos de triangulación. Por un lado, la triangulación de métodos, cotejando la información obtenida a través del cuestionario, las entrevistas en profundidad, los grupos focales y el relato de vida. Por otro lado, la triangulación de sujetos, contrastando distintos puntos de vista de los participantes implicados y de la investigadora. Ambas triangulaciones nos permiten contrastar y enriquecer los datos obtenidos, al utilizar diferentes métodos y materiales, así como tener en cuenta las distintas perspectivas de los participantes, agregando rigor y profundidad (Álvarez-Gayou, 2003).
- **Comprobaciones de los datos con los participantes,** corroborando reseñas e interpretaciones, al enviar las transcripciones de las entrevistas, una vez realizadas, a cada participante, para su revisión y aprobación. Como defienden Lincoln y Guba (1985), el proceso de comprobación con

los participantes es la acción con más relevancia que los investigadores deben hacer para garantizar la credibilidad.

- **Utilizar un programa computacional de análisis**, en nuestro caso ATLAS.ti, y **establecer la corroboración o coherencia estructural**, comprobando e interpretando toda la información.

2. La transferibilidad. Las estrategias utilizadas aquí son:

- **Muestreo teórico**, tratando de recoger información pertinente y abundante para después analizar su relevancia.
- **Descripciones minuciosas**. En nuestro caso, hemos tratado de tender descripciones precisas del contexto en el que se ha desarrollado la investigación y de los participantes, aunque siempre guardando el anonimato. También de los criterios de selección de los participantes, del proceso de investigación seguido, pudiendo tener acceso a todos los datos de este para comprobar su realización, y de la información.

3. La dependencia. Las estrategias que destacan respecto a este rigor son:

- **Los métodos solapados**, utilizando diferentes instrumentos para la obtención de los datos que se complementan entre sí. En este caso, el cuestionario, los grupos focales, las entrevistas en profundidad y el relato de vida nos permiten cruzar los datos y comprobar su dependencia, complementándose y compensándose.
- **Establecer una pista de revisión**, tanto al recoger y analizar la información relevante como en el transcurso seguido con un cronograma, incluyendo las fases que conforman la investigación y mostrando al detalle los pasos seguidos en el proceso para comprender lo realizado. Algunos de los informes y diagramas más representativos generados por ATLAS.ti de la información recogida y analizada se muestran en el **Anexo I**.
- **Descripción detallada de los procedimientos de la investigación**, revelando información que permite que otros investigadores realicen un estudio similar para contrastar lo obtenido a través de las entrevistas y grupos focales, previamente grabados.

- **Establecimiento de un acuerdo y compromiso de participación**, informando a los participantes de los propósitos y del proceso del estudio, llevando a cabo una recolección cuidada y coherente.
- **Inclusión de suficientes fuentes bibliográficas**, para poder contrastar y valorar la información proporcionada.
- **Examinar las respuestas de los participantes** a través de preguntas paralelas o similares, preguntando lo mismo de dos formas distintas en las entrevistas, y **demostrar coincidencia de los datos** entre las distintas entrevistas.

4. La confirmabilidad. Como estrategias, hemos utilizado:

- **Ejercicio de reflexión**, recogiendo diferentes introspecciones y preocupaciones diarias, siendo comprobadas y compartidas con el director y los participantes, dando forma al trabajo desarrollado.
- **Triangulación de análisis de datos** disminuyendo las posibilidades de error de su interpretación.
- **Revisión de documentos por parte de los participantes**, asegurando la confirmabilidad de datos e interpretaciones. Autores como Elliott (1990) definen a esta estrategia como “triangulación intersubjetiva”.
- **Utilización de descriptores de baja inferencia**, a través de citas originales de las entrevistas, el cuestionario y el marco teórico, reduciendo la posibilidad de contaminación de los resultados, y seleccionando dichas citas de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio (Rodríguez *et al.*, 1996). Inclusión de extractos de las transcripciones, de forma que se puedan confirmar las interpretaciones realizadas.
- **Suficiencia de los datos a través de la saturación**. Tuvimos la posibilidad de aumentar el número de especialistas a medida que íbamos realizando entrevistas. Sin embargo, conforme iban teniendo lugar, nos dimos cuenta de que habíamos llegado a la saturación, es decir, al momento en el que la obtención de la información empezaba a ser repetitiva o similar, con mínimas variantes y no preveía cambios sustanciales en próximas entrevistas (Álvarez-Gayou, 2003).

No obstante, otros autores más recientes recogidos en Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), han propuesto nuevos criterios, los cuales se cumplen en dicha investigación. Estos son: (1) la fundamentación, teniendo un marco referencial teórico que apoya la investigación, (2) la aproximación, señalando de forma específica la secuencia seguida, (3) la representatividad de voces de los participantes, (4) la capacidad de otorgar significado en profundidad y (5) la autenticidad, donde participantes e investigadora se expresan tal y como son, aportando descripciones equilibradas y justas.

Igualmente, Lincoln (1995) comentó la presencia de criterios emergentes, de los cuales mencionamos, dada su presencia en nuestro estudio, los siguientes: (1) la comunidad como árbitro de calidad, (2) la importancia de la voz de los participantes, (3) la reflexividad crítica del investigador, al no ser una figura aislada y (4) la reciprocidad entre el investigador y los participantes.

En cuanto a los criterios de rigor propios de la investigación cuantitativa, vamos a hacer una breve mención a estos debido a la utilización del cuestionario cerrado durante la primera fase del estudio.

1. **La validez interna** de la investigación se ha intentado conseguir con la selección inicial de la muestra, expandida debido a la “bola de nieve” y el empleo de un instrumento fiable, el cual fue sometido previamente a un proceso de validación en el TFM (Benito, 2021).
2. **La validez externa** es muy limitada al contar con una muestra pequeña de 32 participantes, no siendo representativa estadísticamente. Así, el foco de atención lo ponemos en la validez interna, asegurándonos de que los resultados obtenidos son interesantes en sí mismos.
3. **La fiabilidad** de los resultados, produciendo resultados estables y significativos para la investigación, fundamentales para la creación posterior del guion de las entrevistas.
4. **La objetividad** puede garantizarse por el uso de una técnica “fría” como es el cuestionario cerrado (Santos-Guerra, 1990). Además, se confirma que puede ser replicable en futuras ocasiones, ya que es la segunda vez que se utiliza. En esta primera fase la distancia entre la investigadora y los participantes es mayor, neutralizando los prejuicios que esta pueda tener, a pesar de que la metodología refleje su predisposición (Guba, 1981).

De este modo, se ha presentado el rigor para el estudio teniendo en cuenta los criterios del paradigma cualitativo en primer lugar y del cuantitativo en segunda instancia. No obstante, se comenta que estos últimos años han ido surgiendo propuestas de diversos autores que incorporan varios elementos para el rigor y la calidad de los diseños mixtos, de los cuales destacamos: (1) el rigor interpretativo, (2) la calidad en el diseño y (3) la legitimidad (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Una vez tratados los criterios de rigor de Guba (1981), procedemos a comentar otros tres criterios presentes en la investigación, que Guba y Lincoln (2012) propusieron:

1. **Justicia**, refiriéndose a la imparcialidad que incluye el documento respecto a las opiniones y perspectivas de los participantes, presentando todas las voces de manera justa y equilibrada.
2. **Autenticidad educativa**, permitiéndonos comparar las opiniones propias con las de otros.
3. **Autenticidad catalítica**, ya que cuando la investigación es coherente y genera cambios de perspectiva en el grupo con el que se ha llevado a cabo, la propia investigación es un catalizador (Lather, 1986).

A continuación, pasamos a comentar las cuestiones y compromisos ético-metodológicos que rigen e impregnan la investigación. Como expone Espitia (2000), la ética se refiere a ser verdadero, íntegro y respetuoso con uno mismo, los participantes, el texto y el contexto.

En el 2011, el código ético de la *American Educational Research Association* (AERA) resaltó cinco principios generales: (1) la competencia profesional, (2) la integridad, (3) la responsabilidad profesional y científica, (4) el respeto por los derechos, dignidad y diversidad de las personas y (5) la responsabilidad social. Dichos principios han sido tenidos en cuenta durante el estudio, a los que se suman los siguientes, basándonos en Arias y Giraldo (2011), el Grupo LACE (1999) y Latorre (2003):

- (1) Colaboración entre los participantes, comunicándoles desde el principio del proceso investigativo su derecho a retirarse en el momento que consideren oportuno, así como su libertad para decidir si desean participar o no en el

estudio. A partir de una aceptación de participación, destaca el acceso negociado, es decir, los procesos de consulta, información, acuerdo y compromiso establecidos con los participantes. De este modo, los especialistas adquirieron toda la información al inicio del estudio, recibiendo una autorización de consentimiento expreso para participar en el mismo.

- (2) Confidencialidad de la información y anonimato de los participantes.
- (3) Respeto de los derechos y la integridad de las personas participantes en el estudio, considerando su voz y tratando de hacerles partícipes de las intenciones de la investigación.
- (4) Compartición de las transcripciones de las entrevistas y grupos focales a los participantes con el fin de tener la oportunidad de revisarlas, añadiendo y omitiendo lo que se considere oportuno.
- (5) Imparcialidad de la investigadora sobre puntos de vista divergentes y juicios y percepciones particulares, y uso neutro y justo de la información recogida.
- (6) Compromiso social con el conocimiento, asumiendo el compromiso individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones del objeto de estudio.

Todo esto, además de la verosimilitud, la honestidad y la capacidad de autocrítica de la investigadora, se convierten en aspectos fundamentales que han ido dando forma a la investigación (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

6. Cronología

Para finalizar el apartado metodológico, presentamos la cronología final que recoge la evolución de las acciones más significativas. Este plan concluido ha ido sufriendo una ingente cantidad de modificaciones y cambios de dirección en función de las variaciones que han ido aconteciendo en la vida de la investigadora y en el propio proceso de investigación.

Como se ha ido comprobando en los apartados anteriores, se trata de una investigación de carácter predominantemente cualitativa. Por ello, no podemos considerarla como un proceso lineal, sino más bien uno de carácter espiral y con bucles, caracterizado por retornos y cambios constantes derivados del proceso y de las decisiones que se han ido tomando con el fin de adaptarnos a la realidad y a la coherencia del trabajo.

Tabla 30. Cronología general de la tesis doctoral

Cursos académicos		Acciones más significativas realizadas
2021 -	Octubre 2021	✓ Primeras ideas y contacto con el director ✓ No se consigue la beca FPU solicitada. Decisión de volver a presentarla
	Noviembre 2021- junio 2022	✓ Primeros esquemas de estructura y diseño de la tesis ✓ Formulación de las primeras preguntas y propósitos de la investigación ✓ Realización de cursos de formación
2022 -	Octubre 2022	✓ Desestimación, por 2ª vez, de la beca FPU. Se para la investigación
	Noviembre 2022- junio 2023	✓ Remodelación de las ideas iniciales, dando un giro de 180° a la investigación y adaptando el estudio a la nueva realidad de la investigadora
	Junio 2023	✓ Realización de la reunión de seguimiento del doctorado ✓ Elaboración del primer marco general de la investigación y esbozos de índice de la tesis
2023 -	Septiembre 2023	✓ Fijación de los objetivos para el curso escolar ✓ Primeros esquemas de estructura y diseño de la tesis ✓ Modificación del índice de tesis
	Octubre - diciembre 2023	✓ Recopilación, lectura y esquemas de fuentes bibliográficas
	Noviembre 2023 - marzo 2024	✓ Asistencia como observadora a la formación recibida por el grupo de trabajo de Valladolid: "Seminario de Educación Física a cielo abierto".
	Diciembre 2023	✓ Modificación del cuestionario validado en el TFM
	Enero - febrero 2024	✓ Envío del cuestionario a los miembros del grupo de Segovia y Valladolid ✓ Contacto con los especialistas en AFIA. Criterios de selección ✓ Creación del diseño borrador de las entrevistas en profundidad y los grupos focales y del diseño final
		✓ Realización de los tres grupos focales y las doce entrevistas con los especialistas ✓ Transcripción de todas las entrevistas y envío de estas a los participantes para su revisión ✓ Realización de cursos de formación ✓ Avance en el índice de la tesis y modificación
	Marzo -mayo 2024	

2024 - 2025	Mayo - julio 2024	✓ Realización de la reunión de seguimiento del doctorado ✓ Redacción del primer borrador del marco teórico y de la metodología tras la búsqueda de investigación a partir del estado de la cuestión ✓ Recopilación de fuentes bibliográficas para el apartado de discusión ✓ Recopilación de ideas para elaborar el relato de vida
	Septiembre - octubre 2024	✓ Elaboración del relato de vida de la investigadora ✓ Realización de las modificaciones pertinentes en los apartados de metodología y marco teórico
	Noviembre - diciembre 2024	✓ Redacción del estado de la cuestión ✓ Organización y análisis de los datos con el programa ATLAS.ti ✓ Asistencia como observadora a la formación recibida por el grupo de trabajo de Valladolid: "Seminario de Educación Física a cielo abierto"
	Enero - abril 2025	✓ Asistencia como observadora a la formación recibida por el grupo de trabajo de Valladolid: "Seminario de Educación Física a cielo abierto" ✓ Redacción de los resultados y la discusión de la investigación ✓ Reajuste y modificación de los capítulos de estado de la cuestión, marco teórico y metodología
	Mayo 2025	✓ Definición de la estructura final del informe y redacción de la introducción ✓ Elaboración definitiva del relato de vida de la investigadora ✓ Reajuste de los capítulos ya realizados (marco teórico, metodología, resultados y discusión) a la evolución del estudio. Elaboración definitiva de estos ✓ Repaso de las referencias bibliográficas ✓ Elaboración de las conclusiones, consideraciones finales y proyección del estudio
	Junio 2025	✓ Realización de la reunión de seguimiento del doctorado ✓ Elaboración definitiva del documento
	Julio 2025	✓ Maquetación final del documento. Realización del resumen y los agradecimientos ✓ Asistencia y presentación de una comunicación sobre la investigación en el congreso estatal de REEFNAT

Fuente: elaboración propia

La presentación de la cronología se ha realizado teniendo como orientación los cursos académicos. No obstante, a la hora de llevarlo a la práctica, se han tenido en cuenta las fases de Rodríguez *et al.* (1996), tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 47. Cronología de la investigación por fases

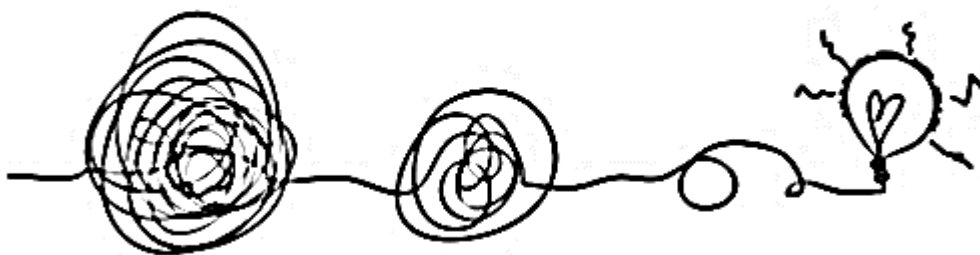


Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Poned en cuestión lo que sabéis. No de manera gratuita, sino porque os lo sugiere alguna lectura, una conversación o la reflexión compartida con el conjunto del claustro. A menudo es más provechoso escuchar a los que discrepan de nuestro pensamiento que a los que expresan más o menos lo que ya pensamos. Desconfiad de un exceso de consenso. La discrepancia, cuando no deriva en simple rivalidad, acostumbra a ser más productiva que la coincidencia.

(Cela & Palou, 2005, p. 17)



A continuación, damos comienzo al quinto capítulo, en el que se recogen conjuntamente los resultados y su discusión.

Se ha considerado realizarlo de manera agrupada con el fin de que exista un mayor entendimiento por parte del lector y se pueda realizar una relación de conexiones más coherente, comprensible y organizada, dado el número de subcategorías que nos encontramos en algunas categorías.

El orden para seguir es el marcado por las tres grandes categorías: (1) conceptualización de AFMN/AFIA (CONC), (2) formación del profesorado (FORM) y (3) desempeño docente (DESEM). Así, se van presentando los resultados y la discusión de cada categoría, diferenciando las diferentes subcategorías que lo conforman. De esta forma, se puede conectar de manera sencilla lo obtenido con esta investigación con lo que exponen las investigaciones y la bibliografía publicada hasta el momento. Al final de cada categoría, se presentan unas breves conclusiones a las que se llega tras la exposición de sus resultados.

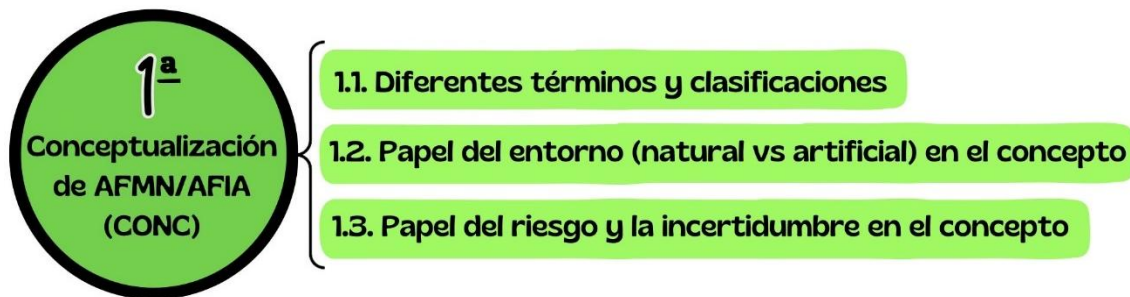
Para la redacción de los resultados se ha considerado la información recogida gracias a las diferentes técnicas de información: los grupos focales, las entrevistas en profundidad, el relato de vida y las actas e información recogida por la doctoranda en las sesiones del grupo de Valladolid gracias a la observación participante. El cuestionario únicamente nos ha proporcionado información sobre la tercera categoría.

Antes de dar comienzo al capítulo, creemos preciso recordar el uso de pseudónimos de los participantes especialistas, y, en referencia a las voces de los informantes, la inclusión de la letra que corresponde al instrumento de recogida de la información. En la [tabla 27](#) se puede recordar información clave de cada participante, destacando la experiencia docente, la actualidad y otros datos de interés.

Tras la explicación de la estructura a seguir en este capítulo, damos comienzo a la redacción de los resultados y la discusión de la primera de las categorías, siendo esta la más breve de las tres.

1. Resultados y discusión de la categoría “Conceptualización de AFMN/AFIA”

Figura 48. Primera categoría y sus correspondientes subcategorías



Fuente: elaboración propia

En el **Anexo II** se puede observar la red realizada con ATLAS.ti que muestra visualmente la secuencia y algunas de las relaciones más pertinentes que a continuación procedemos a comentar.

1.1. Los diferentes términos y clasificaciones

En esta primera subcategoría se aborda el concepto de Actividades Físicas con Incertidumbre Ambiental (AFIA). ¿Es correcto utilizar este término?, ¿les parece apropiado a los docentes?, ¿es comprensible para el profesorado?, ¿hay otras alternativas?

Los participantes comprenden las señas de identidad y están de acuerdo con esta nueva conceptualización que está aflorando en los últimos años. Así lo comenta Alfonso: *yo veo bastante acertado al nuevo panorama que está habiendo* (E_Alfonso). Eso es una base fundamental, ya que son conscientes de que son unas prácticas que pueden englobar, a día de hoy, a muchos contextos. Como expone Sánchez (2021a), “las AFIA es un grupo de prácticas más diverso que los juegos deportivos cuya clasificación difícilmente puede alcanzar el mismo nivel de exclusividad debido a que una misma modalidad puede ser practicada con objetivos y en contextos muy diferentes” (p. 305). Esto es, no solo abarca un gran número de actividades, sino que, dentro de la misma actividad, se pueden dar muchas variaciones.

Estas ideas coinciden con lo que expone David acerca de realizar un mismo juego en diferentes espacios y con distintos niveles de incertidumbre, idea sobre

la que profundizaremos más adelante, o Daniel en su entrevista, dando cabida a cualquier tipo de entorno: *soy de los que piensan que esa nueva terminología ha sido desarrollada para producir un bien y, además, que acapare a más personas, a más centros y tenga un mayor alcance* (E_Daniel). También en uno de los grupos focales defienden dicha noción:

A día de hoy es correcto porque se adapta a todos los contextos, porque un cole urbano que no tiene acceso a ese campo abierto, a ese bosque como nos lo imaginamos de actividad física en el medio natural, también tiene su riesgo y su incertidumbre. Por ejemplo, que los niños hagan EF en el patio de enfrente y tengan que cruzar la calle, o que te le saques a hacer una orientación, que es actividad física en el entorno. Me parece que es un concepto que, hoy en día, lo han actualizado, está revisado y concuerda con lo que vivimos. Es un concepto mucho más exacto de lo que se está demandando actualmente. (GF_Segovia)

Ya con la investigación realizada en el TFM se debatió sobre esta idea, valorando los diversos términos, los cuales se pueden encontrar en la [tabla 13](#) (AMECI, ADIA, ACIA y AMIA), apostando finalmente por AFIA, y diferenciando entre cómo referirnos a ellas en función del ámbito en el que nos encontremos: académico o escolar.

De hecho, en la formación que recibe el grupo de Valladolid, se recogen algunas ideas de porqué este término tiene más sentido, conceptualmente hablando, que el de AFMN: (1) en el DAM 5 se incluían todo tipo de actividades, se hicieran o no en el medio natural, era como un cajón de sastre donde valía todo, sin embargo, se denominaba “en el medio natural”, (2) todas estas actividades están caracterizadas por tener la misma progresión, estemos en 4º de EP o en 4º de la ESO, empezando siempre desde 0, (3) la incertidumbre ambiental es el eje clave que nos conecta todo este tipo de entornos de aprendizaje, debiéndonos plantear de manera explícita que está ahí y existe y (4) existen una serie de principios tácticos que les caracteriza: la adaptación al entorno para tener éxito, el uso del material, la interacción con otros y la meta de logro propuesta.

Algunos entrevistados comparan el nuevo término con realizar “escuela a cielo abierto”, así lo llaman en su día a día. Actividades donde hay incertidumbre de manera constante, y donde no solo hay EF, sino que es algo mucho más integral, donde la educación cobra más sentido, permitiendo trabajar al aire libre todas

las áreas de conocimiento a través de la experiencia y de una manera puramente manipulativa y vivencial (Wauquiez *et al.*, 2021), como realiza Jesús, incluyendo todos los viernes salidas durante toda la mañana con la clase de la que es tutor. Luna expone que estamos acostumbrados a ver el medio natural solo como árboles y plantas. Sin embargo, es, a su juicio, un concepto que abarca mucho más. *Es el cielo que tenemos sobre nuestras cabezas, es la hierba que hay alrededor de la pista, es algo que necesitamos* (E_Luna).

Esa escuela a cielo abierto, “escuela al aire libre” o “escuela de la naturaleza” es defendida por numerosos autores con infinidad de propuestas (Cornell, 2015; Del Pozo, 2024; Díaz, 2022; EdNa, 2020; García-González & Schenetti, 2019). De hecho, muchas de esas escuelas y corrientes han sido descritas en el marco teórico, pero Segura (2024) ha diseñado una propuesta de investigación que nos permite conocerlas en mayor profundidad. Así, puede que el término nos suene novedoso o lo asociemos con la actualidad. Sin embargo, como vemos, lleva implantado desde hace años en el ámbito educativo (García-González, 2020).

Por su parte, otros participantes asemejan el término AFIA al de naturaleza, en su sentido más profundo. *Al final la naturaleza engloba todo, tanto lo urbano como lo más natural. Lo asociamos solo con lo verde, pero la naturaleza es cualquier cosa que nos rodea, aunque sea más urbano, como el patrimonio cultural* (GF_Online). Idea defendida también por otro entrevistado, dando importancia al patrimonio natural y cultural en las mismas proporciones, y en el relato de vida de la investigadora: *hablar de naturaleza era ir a ver el Acueducto, valorar el Alcázar, era delicadeza y sensibilidad. Para ella, eso era naturaleza, en el amplio sentido de la palabra*. En esta línea, investigaciones como la de Santos-Pastor (2003) amparan esa concepción, incluyendo el espacio físico y natural y también la parte social y cultural, tal y como comentaba Jesús en la entrevista.

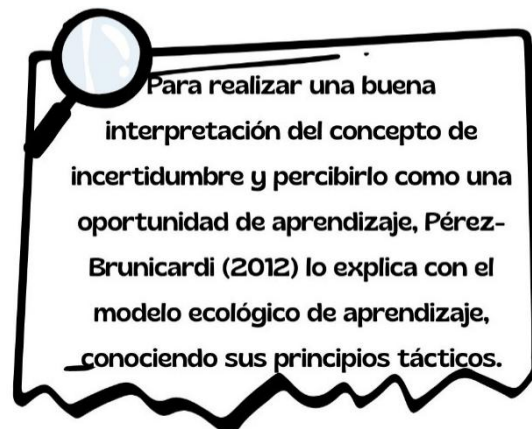
El medio natural no puede ser limitado a un espacio o a un paisaje montañoso que nos alegra la vista por su belleza, sino que ha de extenderse e ir más allá envolviendo la propia existencia humana, pues en él se filtran aquellos valores culturales y sociales que le sirven de referencia. (p. 132)

En definitiva, podríamos concebirlo como lo hacía Dewey, no apostando por una naturaleza o una experiencia absoluta, como algunos especialistas comentaban,

sino entendiendo que “la realidad es infinitamente múltiple y, por tanto, que también es múltiple la manera de referirse a ella, de acercarse o de relacionarse con ella” (Carreras, 2016, p. 75). En un estudio anterior (Benito, 2020) también remarca esta idea una de las maestras entrevistadas:

Todo esto es naturaleza en el buen sentido de la palabra. La libertad y la naturaleza puestas sin todo este contexto de democracia, de apertura, de respeto hacia todo el mundo no tienen sentido, la naturaleza es lo que ha dado el conocimiento a la humanidad. Naturaleza es relación de respeto hacia las personas, es el contacto con lo verde, el contacto con la historia. Es el concepto de naturaleza que tenemos que poner que no es programable. Lo definiría un poco como humanidad, naturaleza igual a humanidad. Este concepto humanista de la educación.

No obstante, tienen dudas, aunque como profesionales defiendan que AFIA es un término que puede ser acertado, comenzando a tener respaldo desde la legislación educativa. *Lamarlo incertidumbre, creo que ya de primeras, a muchos maestros, les puede chocar, producir rechazo y frenar un poco el término* (GF_Online), al no realizar una buena interpretación de este. Como exponen Viciano y Mayorga-Vega (2013), “el verdadero problema de las reformas educativas siempre será la implementación de los cambios propuestos. Se ha demostrado que muchos problemas de estas implementaciones provienen de la interpretación de estos cambios” (p. 269).



De este modo, si se interpreta por la vía de que, si sales, te va a pasar algo, en vez de por la que se refiere a que no sabes, como docente, qué te puedes encontrar cuando sales, la incertidumbre se ve como algo negativo, justo lo contrario a lo que se pretende con el término. Para realizar una buena interpretación del concepto de incertidumbre y percibirlo como una oportunidad de aprendizaje, Pérez-Brunicardi (2012) lo explica con el modelo ecológico de aprendizaje, conociendo sus principios tácticos, con el fin de buscar “alternativas

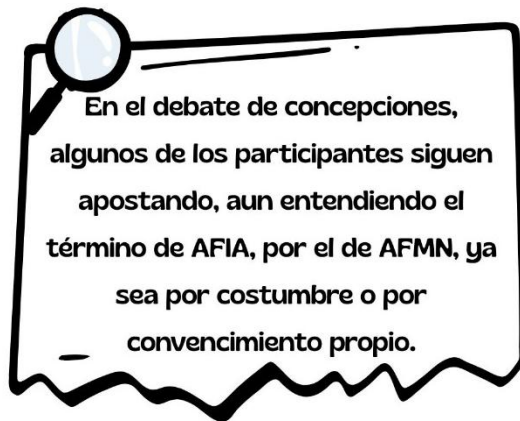
de enseñanza más globales, significativas e integradas con el entorno” (Pérez-Brunicardi & Archilla, 2015, p. 40).

Por todas esas cuestiones tratadas, en las entrevistas surgen algunas propuestas de conceptos nuevos como: (1) en el medio natural y urbano, (2) actividades en el medio, (3) actividades en entornos externos al centro o (4) actividades fuera del centro escolar. Sin embargo, no es una tarea sencilla, siendo necesario tener claros los objetivos y diferenciar las finalidades que se persiguen (Granero-Gallegos, 2007). De hecho, en el punto 3.2. “en el dédalo de las concepciones” del marco teórico y, más concretamente, en la tabla 12 del presente documento, quedan recogidos diferentes términos que diversos autores han ido recopilando durante años (Arribas, 2008; Olivera & Olivera, 1995; Parra, 2001), todos ellos refiriéndose a la misma idea, aunque con sutiles diferencias o detalles.

A tal efecto, resulta interesante la definición que realizan Silva *et al.* (2019) sobre las AFMN, refiriéndose a ellas como “actividades físicas o acciones motrices realizadas en un espacio no habitual con múltiples finalidades dependientes del contexto en el que nos encontremos” (p. 165), y destacando cuatro finalidades básicas que comparten: son eco-físicas, lúdicas, recreativas y educativas, independientemente de que se realicen en espacios naturales u otros alterados por el ser humano. Esta definición guarda mucha relación con el concepto de AFIA que actualmente se está valorando, quizás, con este último, *afinando en detalles importantes que antes no se valoraban* (E_Beatriz).

En el debate de concepciones, algunos de los participantes siguen apostando, aun entendiendo el término de AFIA, por el de AFMN, ya sea por costumbre o por convencimiento propio. Aunque en el siguiente apartado ahondaremos sobre ello, especialistas como David, Raúl o Federico sostienen en sus entrevistas que lo que las hace especial es precisamente el contacto con el medio natural. Así lo argumenta también Daniel en su entrevista: *el término de incertidumbre ambiental a mí me encanta [...] pero hemos perdido la palabra naturaleza y tenemos que incluirla* (E_Daniel).

Finalmente, en relación con el término AFIA, es reseñable cómo todos los entrevistados aluden, en algún momento, a la importancia que tiene la



experiencia y lo vivencial en este tipo de actividades, siendo algo prioritario en la puesta en práctica, y por supuesto, una seña que las identifica. Y es que autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey o la ILE ya remarcaban la importancia de la experiencia y el *learning by doing* en la educación con

los paseos y el entorno como aula (Sáez-Padilla, 2009).

Como exponen Wattchow y Brown (2011), se trata, simplemente, de brindar buenas experiencias colectivas y compartidas (Arribas, 2005), no importando tanto si el enfoque es de aventura, desarrollo personal o ambiental. *Nos hemos desconectado todos y supongo que hemos dejado de tener experiencias, se ha extinguido la experiencia. Entonces, como no existen, hay incluso todo un comercio de experiencias que ofertan experiencias de cualquier cosa, porque no las hay* (E_Jesús). Esta noción de extinción de la experiencia es también defendida por autores como Samspon (2015), Fuster *et al.* (2008) o Cheesman y Key (2007), los cuales recogen la oferta de todo tipo de actividades porque en el día a día, se han obviado (y olvidado). Al respecto, Díaz-Villalba (2024) comenta que las AFMN han tenido, en estos últimos años, un crecimiento exponencial debido a la necesidad de volver a sentir la emoción de libertad entre tanto estrés diario.

Por todo ello, los entrevistados aluden a la importancia de centrarse, desde las AFIA, en la parte experiencial y la integración sensorial (Bruchner, 2017), siguiendo la idea que argumenta *National Training Laboratories* (1970, citado en Reinoso *et al.*, 2011): “una persona aprende el 5% de lo que escucha, el 10% de lo que lee, el 20% de lo que ve y oye simultáneamente, y el 75% de lo que vivencia o descubre por sí misma” (p. 22).

En este apartado ya hemos podido apreciar el debate que concurre entre el papel que tiene el entorno en el concepto, y, por otro lado, el que tiene el riesgo y la incertidumbre, ¿en qué centrarse para concretar estas actividades? En las dos

siguientes subcategorías se ahonda en la visión de los participantes en relación con ambos papeles.

1.2. El papel del entorno (natural vs artificial) en el concepto

En relación con la segunda subcategoría, y dada la defensa del entorno natural por algunos de los entrevistados, se analiza cuál es el papel y la influencia del entorno en el término, esto es, ¿qué importancia le damos al contexto para determinar si una actividad está dentro de este bloque o no?

En este aspecto, los participantes defensores de un papel del entorno natural dentro del concepto exponen la importancia que tiene que este aparezca de manera explícita y literal. Así lo expone Federico en su entrevista:

Si una actividad con incertidumbre o con riesgo en la naturaleza se pasa al ámbito urbano, perfecto, sigue siendo la misma actividad, pero no es una actividad en el medio natural, eso sí que se pierde totalmente. Para mí es importante un paseíto, que es senderismo y eso es medio natural, ¿no? No vas a hacer un senderismo en la cinta de correr o si la haces por una acera es diferente. Entonces, hay cosas que no son pasables de un ámbito al otro [...]. A mí me gusta el concepto de medio natural como algo diferente al medio urbano y controlado del patio.

Esta idea va en consonancia con el argumento de Arribas (2008):

Pensamos que la esencia de las AFMN es precisamente el espacio en el que se desarrollan, es decir, el medio natural. Acudir a este supone contactar con un espacio diferente, lleno de estímulos y posibilidades y, desde la interacción con éste, permitir nuevos vínculos con uno mismo y con los demás, asumir una libertad responsable, sensibilizarse y dejarse seducir por lo bello, puro y esencial, a través de un modo de acceso peculiar: la motricidad vivida y sentida desde diversas formas. (p. 64)

Varios participantes de los grupos focales escogen el término de AFMN por convencimiento propio y por ser un término “más amable”. Además, exponen que, si ya existe poca representación de estas actividades, al generalizar con el término de AFIA, van a desaparecer más aún, quedando como actividades en el olvido. Así lo exterioriza una de las participantes del GF de Valladolid:

Me gustaba más que siguiese habiendo una diferenciación entre actividades en medio natural y actividades en medio urbano, aunque sean los dos de incertidumbre. Entiendo que se llame incertidumbre, pero que, si es de incertidumbre, se diferencie y siga habiendo una nomenclatura donde exista la palabra natural, para que no desaparezcan.

No obstante, en la actual sociedad, ser capaces de comprender que los entornos naturales, como argumentan en los tres grupos focales, cada vez tienen menos relevancia en numerosos contextos, muchos centros educativos dan la espalda a estos entornos y las nuevas generaciones están en contacto con núcleos urbanos de manera frecuente, es fundamental para poder comprender el cambio de paradigma que se está presentando (Albero, 2000; Martínez & Caballo, 2020; Torres-Porras *et al.*, 2017). A tal efecto, Federico exterioriza que prefiere ir a un rocódromo porque le da mucha más seguridad como docente enseñar escalada en interior que en la roca, pero es consciente de que *no es medio natural, es otro concepto. Yo creo que no se puede sustituir, sino ampliar, son campos diferentes* (E_Federico). Y es precisamente AFIA ese “otro concepto” al que se refiere este especialista.

Dado lo expuesto, quizás los fines que demanda la actual sociedad son diferentes a los de los periodos de nuestros antepasados (Ordás *et al.*, 2009). En esta línea, resulta esencial considerar la evolución como sociedad, comprendiendo que durante miles de años la naturaleza ha sido la herramienta principal, el motor y más importante entorno de aprendizaje para el ser humano (Caballero-Blanco, 2012; Sáez-Padilla, 2009), donde hacían del entorno natural “su aula de naturaleza y vida” (Gómez-Gutiérrez, 2016).

Por su parte, Daniel defiende que quizás la solución no sea abrir el concepto, como dice Federico, sino todo lo contrario, focalizar más en los diferentes entornos y que todos ellos estén visibles dentro del gran bloque, ya que la palabra naturaleza o medio natural es muy importante y no puede perderse en el concepto *al quitarle un poco la magia* (E_Daniel). También David justifica esta línea de ideas aportando que no le parece que sea algo similar realizar actividad física en un entorno urbano que en uno natural: *es como si, vamos a llamar a toda actividad con incertidumbre, y así da igual si nos movemos dentro de la*

ciudad oliendo el humo de los coches o si vamos a la montaña, que ambas cosas son iguales, dice en un tono irónico (E_David).

Precisamente, esa carencia de contacto con el medio natural a la que se refiere el entrevistado y de la que tanto hablan y les preocupa a los especialistas en sus entrevistas, es alarmante y ha de tratarse para evitar que pase a terceros y cuartos planos, aumentando ese “trastorno por déficit de naturaleza” (Cornell, 2015; Martínez & Caballo, 2020). Como indican Sáez-Padilla *et al.* (2017):

Richard Louv, denunciante también de este déficit, propone iniciativas para recuperar el contacto con la naturaleza. La unión entre actividad física y medio ambiente ofrece un marco idóneo para el trabajo con nuestro alumnado: vivir en equilibrio con su entorno y respetar a los demás, redescubrir la vida en la naturaleza y adaptarse a ella. (p. 49)

De esa manera, David también comenta que se produce un desprestigio de que las actividades se hagan en la naturaleza. Y con ello, que la respeten y la aprovechen como es debido. Idea apoyada por varios participantes. Para trabajar la educación ambiental y el respeto por lo que nos rodea y la naturaleza, es esencial que desde el propio concepto se dé pie a ello de forma explícita:

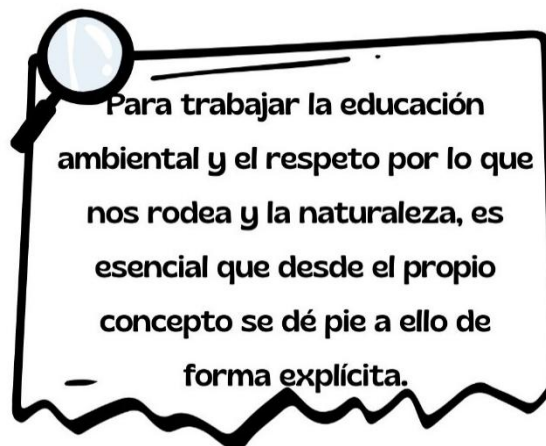
Para mí la clave es que haya educación ambiental. Siempre que estamos trabajando en el medio natural, también me gusta trabajar el tema de la educación ambiental [...]. Si detrás de ese trabajo no hay un trabajo de educación de respeto hacia la naturaleza... Creo que las actividades del medio natural tienen que ir acompañadas de eso. (E_Arturo)

Por otro lado, algunos de los participantes apuntan la importancia de conocer y empaparse del entorno próximo, ya que, muchas veces, exponen que nos empeñamos en realizar salidas al medio natural, no importando si se encuentran cerca del colegio o lejos, olvidándonos de que muchos estudiantes no conocen su entorno más cercano, siendo esto un gran problema. Mario comenta en su entrevista que lo importante es una educación activa al aire libre, la cual conlleva medio natural puro, pero también conocer la plaza del pueblo, las calles o los monumentos del lugar en el que viven, entre otros muchos sitios. Se trata de conocer la vida y la naturaleza, teniendo la necesidad de salir del aula para conocer el medio y averiguar las actividades que se desarrollan en nuestro entorno más cercano (Romero, 2016).

Investigaciones como la de Del Mando y Romero-Barquero (2021), que registra que la población no tenía la costumbre de pasear por los espacios públicos de la ciudad, respaldan esta idea. Asimismo, todo ello permite trabajar esa educación ambiental que denuncia Arturo, aprendiendo a convivir de una forma consciente y cercana con su entorno, cuidándolo y valorándolo, ya que no se puede cuidar lo que no se conoce (Freire, 2014; Ocaña, 2023). Como dice Alfonso:

Nuestros chavales ni siquiera conocen su ciudad en profundidad. No veo desacertado decir: ¡oye, vamos a meter también el tema mucho más cercano como puede ser salir a la calle y conocer las calles y los monumentos de tu pueblo! Creo que esa revisión, y también basada un poco en elementos de incertidumbre, ya no está tan alejada de lo que te vas a encontrar en la propia calle. No necesitas irte a la laguna del pueblo o salir, sino que el propio pueblo te va a generar y proporcionar también esa incertidumbre. (E_Alfonso)

Con esta última cita donde ya Alfonso comienza a realizar conexiones entre ambos conceptos: el del entorno y el de la incertidumbre, pasamos a la tercera subcategoría, centrada en el papel que tiene el riesgo y la incertidumbre dentro del concepto. Y es que, ¿existen discrepancias entre la incertidumbre en el medio urbano y el



medio natural? Según los participantes del GF de Valladolid, existen *muchísimas diferencias. El tipo de incertidumbre varía y varían también las condiciones en las que tienes que llevar al alumnado* (GF_Valladolid). La pregunta entonces es, ¿podrían establecerse unas señas de identidad de incertidumbre ambiental generales entre ambos entornos o tienen demasiadas divergencias? Ya que, como comenta Federico, *incertidumbre ambiental hay en cuanto se sale al patio y un día hay viento y otro no* (E_Federico).

1.3. El papel del riesgo y la incertidumbre en el concepto

La incertidumbre es, en palabras de Daniel, *la clave de la curiosidad. Si no tenemos curiosidad por algo, no vamos a aprender*. Como dice Arturo en su entrevista: *la incertidumbre es fundamental para el aprendizaje* (E_Arturo). Así

lo defiende también Mario, argumentando que la incertidumbre es clave, a pesar de ser un proceso complejo. Expone que, en términos generales de educación, hay una secuencia que se remonta, incluso, al libro de texto. De esta manera, explica que dejar de utilizar el libro de texto ya conlleva una incertidumbre grande, por lo que, dar las clases fuera del aula, considera que es un paso considerable que muchos docentes todavía no terminan de entender.

Siguiendo con esa secuencia de incremento de la incertidumbre que decía Mario, Daniel lo resume muy bien con el siguiente ejemplo:

El juego que estabas haciendo en la pista polideportiva, te lo llevas al patio del colegio y ahí se ha incrementado la incertidumbre porque hay nuevos elementos. Después, si saltas la valla y lo haces en el parque que te tienes al lado, la incertidumbre ha cambiado porque ya pasa la moto, la abuela con el perrito... Y ese juego se modifica. Es decir, que el mismo juego en las pistas polideportivas lo haces en el patio del colegio y el balón choca con un árbol, y ya hay un efecto. Y ese mismo juego lo haces en el parque y tiene otro efecto. Y después, el siguiente eslabón es irte a lo salvaje donde hay más incertidumbre. Y es que la incertidumbre es la llave del aprendizaje en estas actividades.

Esta noción de conocimiento del entorno cercano y progresión de estas actividades desde lo más cercano hasta lugares más lejanos, viendo como la incertidumbre va en aumento, está respaldada por las cuatro zonas de aprendizaje de Beames *et al.* (2012) y por la pirámide de conexión con la naturaleza de Ballentine (2023), las cuales pueden analizarse en la [tabla 14](#), y también por la clasificación de Navarrete y Domingo (2002) distinguiendo actividades en entornos inmediatos, próximos o lejanos.

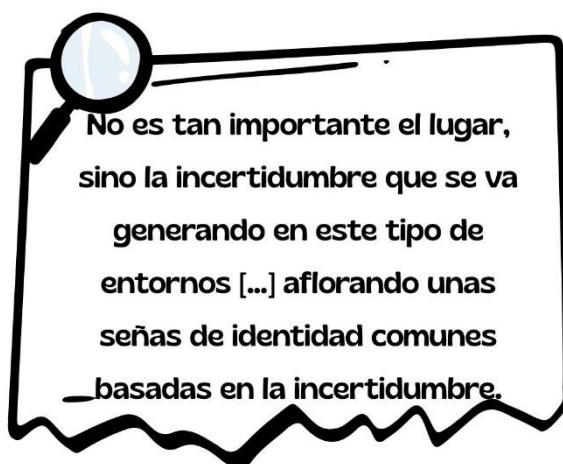
A este respecto, los entrevistados comienzan a remarcar que no es tan importante el lugar, sino la incertidumbre que se va generando en este tipo de entornos. Esto es, van aflorando unas señas de identidad comunes basadas en la incertidumbre. *Yo creo que es simplemente ese concepto de salir de una pista polideportiva o de un pabellón* (E_Raúl), ya que, en estos escenarios, siempre ocurren cosas que no están planificadas, bien usándolas como herramienta o buscando esos tipos de incertidumbre a conciencia (E_Mario). En este sentido, existen actividades que nos ayudan a ir consiguiendo, de manera progresiva, ese tipo de señas. Tal y como realiza Sebastián con sus alumnos de Formación

Profesional con actividades de simulación, pretendiendo imitar lo mismo que pasaría en un entorno real:

Nosotros hacemos actividades de aventura simuladas en el centro utilizando las espalderas y colchonetas. Hemos hecho simulaciones de espeleología en aula, oscureciendo las entradas de luz y con material de reciclaje, con cartones, con el propio mobiliario del aula, y los chicos han llegado a tener sensaciones muy parecidas a las que se tienen cuando tú entras a una cueva y pasas por lugares angostos, por gateras, o incluso te deslizas por un tobogán en un barranco. Y eso lo hemos hecho en las escaleras de nuestro centro y en un aula habilitada para simular esas condiciones de incertidumbre. Por ello, me parece totalmente apropiada esa terminología.

Igual que lo implementa Federico con la escalada en rocódromos artificiales: *estás trabajando igual el aspecto técnico en cuanto a la escalada, la incertidumbre, los miedos, los objetivos... Y es una cosa más factible y viable para un escolar que ir a una roca (E_Federico).*

Luna, por su parte, ve en este nuevo concepto, donde la incertidumbre es fundamental, una oportunidad para que los docentes se aclaren tanto con el término como con la puesta en práctica de las actividades: *creo que la incertidumbre está en el propio proceso de enseñanza y de educación. A cielo abierto más, porque hay más factores que no podemos controlar, pero que nos enriquecen (E_Luna)*, aunque, como se comenta en el GF de Segovia, a mayor incertidumbre, más posibilidades de riesgo existen. En definitiva, se trata de actividades que tienen como denominador común la incertidumbre, no importando tanto *el medio al que vayamos, si hay árboles o más naturaleza, sino*



la incertidumbre que se está generando. Las señas de identidad cuando salimos de donde nos encontramos más controlados son las mismas, sin importar tanto el entorno concreto (E_Beatriz).

Por su parte, Borja realiza un apunte interesante en relación con la incertidumbre, y es la importancia de

cómo se trate esa incertidumbre, donde entran en juego las metodologías a utilizar, siendo una estrategia docente fundamental: *es verdad que temas ambientales como el clima y demás son muy variables, aunque previsibles, pero lo que enriquece a la actividad es un poco las metodologías que apliques también en la variabilidad por la incertidumbre*. En este aspecto, Wauquiez et al. (2021) destacan la relevancia de implantar este tipo de prácticas de manera progresiva y pedagógica, tal y como defendían los especialistas, familiarizando a los estudiantes con el entorno y enseñándoles a respetarlo y valorarlo, construyendo esa base ambiental cuya ausencia es notoriamente evidente en la actualidad. De este modo, Libâneo (2013) desarrolla una serie de actitudes que los educadores pueden implementar.

No obstante, para ser capaz de aplicar esas diferentes metodologías de las que habla Borja o desarrollar las actitudes que expone Libâneo (2013), será medular entender bien el término de “incertidumbre” para después, poder ponerlo en práctica. Entonces, ¿qué entendemos por EF en entornos con incertidumbre ambiental?

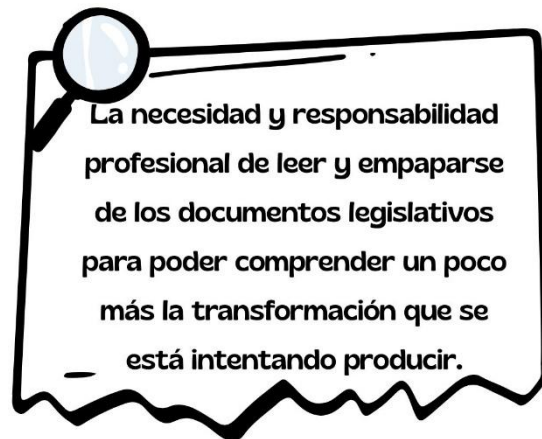
En el grupo de formación de Valladolid algunas de las ideas que surgieron fueron que: (1) no hay un control total del entorno, (2) aunque lo prepares, al día siguiente puedes encontrarte con cambios, (3) hay muchos tipos de incertidumbre a considerar o (4) tienes que realizar autorizaciones o permisos para las familias. Ideas que también se dieron en uno de los grupos focales: *llegas y te encuentras cualquier cosa que no puedas controlar, cuando en tu cole deberías tenerlo controlado. Esa idea de no saber qué nos vamos a encontrar, más que una cuestión de que el sitio en sí genere incertidumbre* (GF_online).

Igualmente, uno de los integrantes del GF de Valladolid apunta que *salir a cualquier entorno desconocido, sea natural o no, muchas veces es toda una novedad y no saben cómo desenvolverse, desde normas de seguridad y de comportamiento, hasta qué pueden o no hacer*. Se trata de aspectos fundamentales que únicamente pueden aprenderse a gestionar si se cuenta con la posibilidad de salir y experimentar directamente.

A su vez, David en la entrevista realiza una conexión con la clasificación de Parlebas: *cuando se habla de incertidumbre, normalmente se habla de si el*

medio es más o menos estable. Y es que el término AFIA bebe de esa lógica interna. El propio Parlebas (2001) definió a los DAM como campos en los cuales “todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz” (p. 103). En este caso, los relacionados con la presencia de incertidumbre procedente del medio. Es precisamente a lo que se refiere David, apuntando que los profesionales de EF asociamos la incertidumbre a *un medio con más movimiento, un medio natural, un medio en el que haya agua o un sendero que no está tan bien como el patio del colegio, pero siempre dentro de una clasificación de actividades físicas y deportivas* (E_David).

Asimismo, si analizamos los diferentes documentos legislativos, los nombres que van adquiriendo este tipo de actividades van sufriendo cambios en base a las demandas sociales, pasando de dar menos importancia al entorno y más a la incertidumbre. Así, con la LOGSE, LOCE y LOE se denominaban “actividades en el medio natural”; “juegos y deportes en el medio natural” y “actividades físicas en el medio natural”, respectivamente. Sin embargo, ya con la LOMCE se aprecia un cambio bajo la denominación “en situaciones de adaptación al entorno físico”, y con la LOMLOE se sigue intentando dar calado a ese giro, denominándolo “interacción eficiente y sostenible”.



Finalmente, apuntamos una idea fundamental que ayuda a entender el papel de la incertidumbre en el concepto, y es la de la necesidad y responsabilidad profesional de leer y empaparse de los documentos legislativos para poder comprender un poco más la transformación que se está intentando producir. Como exponen en uno de los GF: *es verdad que antes nos referíamos al bloque de contenidos de actividades en el medio natural y ahora al diferenciar entre medio natural y urbano de una manera coherente parece que estamos cambiando un poco la dinámica* (GF_Valladolid).

1.4. Conclusiones sobre la conceptualización de AFMN/AFIA

Tomando en consideración las opiniones de los participantes y contrastándolas con las investigaciones publicadas, las AFIA podrían incluir, por un lado, las AFMN, y, por otro lado, las actividades físicas en entornos urbanizados (AFEU). Ambas determinadas por poder realizarse al aire libre, sin prescindir de la naturaleza en alguna de sus fases de aprendizaje, su grado de incertidumbre y su aprendizaje experiencial, tal y como muestra la figura 49.

Figura 49. Las AFIA en conjunto y focalizadas



Fuente: elaboración propia

En esta línea, Santos-Pastor (2006) diferenciaba entre AFMN en espacios naturales y AFMN en espacios no naturales o Guillén *et al.* (2000) en su clasificación de AFMN, adaptada a todo tipo de contextos, distinguían, según las características del entorno, entre: (1) lugares artificiales, creados específicamente para actividades determinadas como un rocódromo, (2) lugares acondicionados, siendo espacios naturales transformados con elementos artificiales, como senderos preparados y cuidados, y (3) lugares salvajes, siendo áreas naturales sin intervención humana significativa.

De este modo, todo cambia en función de los criterios que tengamos en cuenta, el objetivo que persigamos o la clasificación que sigamos, pero las señas de identidad de estas actividades no están tanto en el lugar, sino en la incertidumbre ambiental. Y con ello, el aire libre, el aprendizaje experiencial y los procesos adaptativos de observar el medio, interpretar las señales y anticipar los acontecimientos (De Marimon, 2009). Por ello, es primordial que sean las singularidades de cada actividad las que establezcan a qué nos referimos,

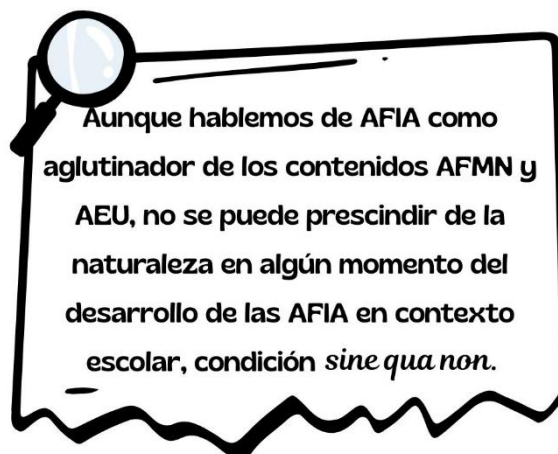
siempre teniendo presente una estructura del colectivo al que pertenecen. Como defiende Santos-Pastor (2006):

Las condiciones de ubicación y proximidad al medio natural que tenga cada centro van a definir unas opciones de aplicación distintas, generando una diversidad de propuestas, desde diferentes ámbitos de actuación (formal y no formal), que debemos justificar desde el punto de vista educativo. (p. 46)

Tal y como se investigó con el TFM, lo esencial es saber previamente que el término de AFMN no recoge toda la diversidad de opciones que hay en un entorno incierto y que, aunque lo llamemos así en ámbitos escolares, existe un término mucho más apropiado que ampara a un mayor número de contextos y actividades (Benito, 2021). De hecho, como hemos visto, cada vez es más frecuente que este tipo de prácticas se acerquen a ámbitos urbanos, incluso al interior de edificios, lo cual “puede que sea necesario para poder aproximarnos a ciertas prácticas, al igual que en el siglo XIX se diseñaron ciertos gimnasios a imagen y semejanza de los espacios naturales” (Arribas, 2008, p. 65).

Por otro lado, no es menos importante la reflexión sobre el uso de estas instalaciones, que puede llegar a adulterar la práctica de estas actividades y convertirla en utilitaria, “domesticada” y materialista, contribuyendo a perder el contacto con el medio natural (Santos-Pastor & Guillén, 2004), situación poco deseable desde un enfoque educativo. Y es que, aunque hablemos de AFIA como aglutinador de los contenidos AFMN y AEU, no se puede prescindir de la naturaleza en algún momento del desarrollo de las AFIA en contexto escolar, condición *sine qua non*.

Para finalizar con una de las conclusiones de esta primera categoría y



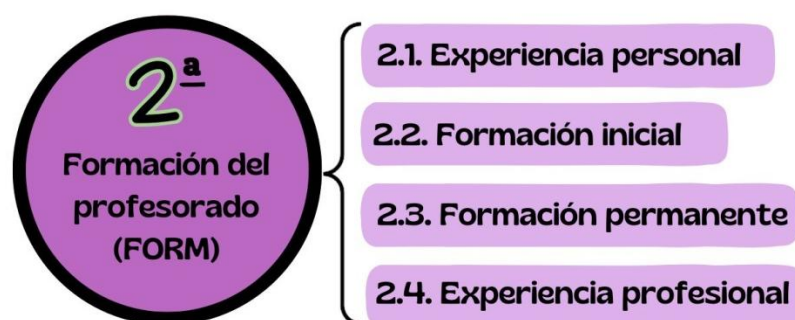
conectando con la segunda, centrada en la formación del profesorado, no queremos olvidar los interesantes apuntes de los especialistas que han surgido en relación con la importancia que tienen las metodologías que utilizamos como docentes en nuestro día a día para

realizar una gestión adecuada de las variables menos controlables. Como refleja Santos-Pastor (2000), la metodología constituye una pieza fundamental que da vida a la intervención. Debe estar al servicio del proyecto y proponerse mediante una educación, en este caso, directa, fundamentada en la experiencia, la integración sensorial, la curiosidad, el ejercicio y el movimiento.

Pero ¿existe una formación del profesorado acorde a estas demandas? En el siguiente apartado se analiza y profundiza dicha cuestión.

2. Resultados y discusión de la categoría “Formación del profesorado”

Figura 50. Segunda categoría y sus correspondientes subcategorías



Fuente: elaboración propia

En el **Anexo III** puede observarse la red realizada con ATLAS.ti que resume visualmente la secuencia y algunas de las conexiones más relevantes que procedemos a comentar.

2.1. La experiencia personal

En esta primera subcategoría de la formación del profesorado se aborda la relevancia y la conexión que tienen las experiencias personales con la puesta en práctica de las AFIA. ¿Influyen las experiencias que hemos vivido durante nuestra infancia en la manera de concebir las AFIA en educación?, ¿y en nuestra formación como docentes?

Dentro de esta primera subcategoría, comenzamos a reseñar, tal y como argumenta Luna en su entrevista, la importancia de que este tipo de prácticas y experiencias sean concebidas como sustanciales por el profesorado, siendo una cuestión de necesidad. Idea que va en consonancia con lo que defiende Alfonso,

creando un grupo de apasionados por este mundo: *hemos tenido mucha inquietud. Digo “hemos” porque somos un pequeño grupillo con mucha inquietud con respecto a este tema* (E_Alfonso).

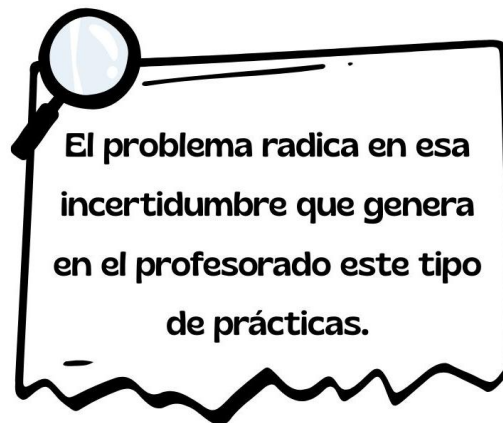
Así, tal y como defienden en uno de los GF, si no existe esa motivación intrínseca y, en contra, aparece la falta de interés y compromiso en la puesta en práctica al tener una carencia de experiencias personales, será muy complicado formarse en ello, porque, *¿para qué van a hacer la formación?*, se preguntan retóricamente algunos entrevistados (GF_Valladolid). Esta idea es defendida también por Castillo y Almonacid (2012) cuando exponen que las actividades en contacto con la naturaleza, “a menos que exista alguna inquietud del profesor por abordarlo, se implementa por cumplir con la actividad, pero no de forma seria y adecuada” (p. 674). En su investigación cuentan como uno de los entrevistados narra que las experiencias que él tuvo en su niñez no fueron por el profesor de EF, sino por el de artes plásticas, el cual tenían inquietudes por los temas ambientales y se preocupaba por sacarles fuera del aula y experimentar en primera persona. Es lo que le ocurre también a Sebastián: *es que, para mí, en mi vida es fundamental tener contacto con la naturaleza y estar al aire libre* (E_Sebastián).

En este sentido, investigaciones como las de Sáez-Padilla *et al.* (2011), Arribas (2008) o Tejedor (2005) defienden que la práctica de AFMN por parte del profesorado en su tiempo libre, mejora su trabajo en los centros educativos, y que, esa aplicación en el ámbito educativo depende notablemente de las experiencias personales vividas.

De igual modo, Raúl se pregunta y responde sin titubear: *¿quién se vincula más a las Actividades Físicas en el Medio Natural? Los que las están haciendo fuera. Entonces, al final es lo que tú haces, son filosofías de vida.* López-Prado *et al.* (2015) mostraron en su estudio que el 59,5% de los docentes practicaban deportes individuales en su tiempo libre, un 27% deportes colectivos, el 24,3% actividades en el medio natural y un 8,1% deportes de adversario. Y es que, como mantienen Santos-Pastor y Martínez-Muñoz (2007), la acción educativa debe intentar forjar un conocimiento del entorno mediante la relación directa a través de la experiencia para poder comprenderlo y actuar sobre él. Sumado a esto, no podemos olvidar que las experiencias que vivimos de pequeños son

decisivas para nuestro desarrollo social, cognitivo y operativo del futuro, así como para el forjado de nuestra forma de ser (Tonucci, 2001).

Ligado a estas ideas sobre la forma de ser y la influencia de la personalidad en este tipo de prácticas, son varios los participantes que defienden esta noción.



Así es el caso de Alfonso cuando expone *que depende más de la persona, de que te encuentres seguro y cómodo como docente. Si te ves muy hábil y te ves capaz, es un factor importante. Si yo me siento cómodo, ¿por qué no?* (E_Alfonso) o de Mario cuando argumenta que *muchas de las experiencias son de iniciativa propia y personal [...]. Nuestra forma de actuar en la vida, tanto en nuestro trabajo como en nuestra vida diaria, es la experiencia que hayamos tenido* (E_Mario). Precisamente, el problema radica en esa incertidumbre que genera en el profesorado este tipo de prácticas, no haciéndoles sentir cómodos y no desarrollando la confianza necesaria para crear actividades y experiencias positivas en el entorno (Archilla & Pérez-Brunicardi, 2020).

Asimismo, en uno de los grupos focales, los participantes señalan lo trascendental que son la forma de ser, la mentalidad y la experiencia docente, siendo estos factores más influyentes que los riesgos que puedan contener las actividades en sí mismas (GF_Online). Estudios como el de Díaz (2022) apoyan esa idea, donde dos de las maestras indican precisamente eso, que “necesitan armarse de paciencia, sentirse preparadas y tener ganas de realizar las diferentes actividades en la naturaleza” (p. 42). Arturo lo explica muy bien en el siguiente párrafo:

Yo creo que es por mi forma de ser, por mi forma también de ver la educación, de ver el conflicto como una oportunidad de aprendizaje. Y eso muchas veces, el profesorado no lo entiende [...]. Siempre pienso que como eres como persona, eres como profe. Si tú no tienes seguridad en ti mismo y es algo que no dominas, y también tienes una actitud cómoda, pues dices: “prefiero no complicarme la vida”. La típica frase de “yo no me complico”. Después, la familia se va a quejar,

pueden venir otros problemas... En fin, echar balones fuera, y responsabilizar a todo el mundo para esconder tu falta de formación o tu falta de ganas. (E_Arturo)

En esta línea, Latorre-Muñoz (2013) expone que “la experiencia personal en las AFMN lleva consigo una autoafirmación personal dada la superación de obstáculos, dificultades y pequeños riesgos” (p. 8), que te hacen ir cogiendo mayor seguridad, aspecto en el que profundizaremos más adelante cuando hablemos de los beneficios.

Así, tal y como exponen los participantes, las experiencias personales que han tenido en su vida, tanto positivas como negativas, son las que, en gran medida, les han orientado y ayudado a aplicarlas con mayor confianza en el ámbito educativo. Como manifiesta Beatriz: *la experiencia previa es importantísima. Si yo patino, al final se lo voy a transmitir a mi alumnado y otro compañero le transmitirá otro deporte, otra actividad o poder salir más al medio natural porque sea montañero* (E_Beatriz), idea sobre la que profundizaremos cuando hablemos de la experiencia profesional.

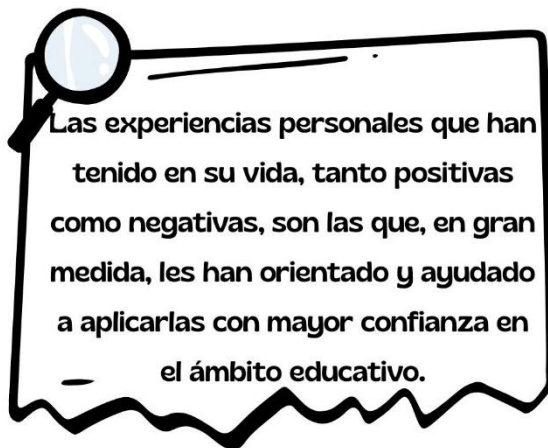
Aunque, por otro lado, resulta particularmente interesante la observación de Federico, quien señala que vivir experiencias sin información previa puede conducir a interpretaciones erróneas, y, en consecuencia, a tomar decisiones inadecuadas. Esta noción está muy ligada con la perspectiva cognitiva o el enfoque analítico-racional que se explica en la tabla 15 del marco teórico. Y es que, en este tipo de actividades, si bien las experiencias previas pueden contribuir a la construcción de representaciones mentales útiles, limitarse únicamente a ellas, aunque constituyan un valioso punto de partida, no resulta apropiado en el marco educativo. Es necesario contar con una información previa y realizar un trabajo de campo para comprender el entorno y gestionar de forma adecuada la incertidumbre (Fernández *et al.*, 2018).

Varios participantes como Federico señalan la trascendencia que han tenido sus vivencias en la niñez para la puesta en práctica de las AFIA. Así lo podemos ver también con Daniel:

Mi concepto de EF está muy relacionado con el medio natural, porque es lo que he vivido desde niño. Mi niñez ha sido en un entorno semirrural, donde los bancales y el campo han sido los protagonistas en mis juegos. Pero ahora que

soy mayor, creo que el entorno ha tenido más preponderancia en mi desarrollo motor, cognitivo y de personalidad, que las personas [...]. Todos los maestros enseñamos una variable muy influyente, que es la experiencia que nosotros vivimos en su momento. De eso tenemos que ser conscientes y después, como personas que somos, debemos ser capaces de modularlo. (E_Daniel)

Vivencias y experiencias que también remarcan Gibert (2020) o Castillo y



Almonacid (2012), donde los sujetos exponen que las vivencias en el medio natural en su etapa escolar no fueron situaciones puntuales que siempre se realizaban en contextos formales, sino que realizaban salidas *scouts* y campamentos diversos. Y, por otro lado, vivencias que cada vez son menos habituales, sintiendo cierta

añoranza por ellas, donde era posible jugar en la calle sin demasiado peligro. Era la época dorada a la que la profesora Richard-Elsner denomina *Gassen-Kinder*, traducándose como “niños de callejón” (Hueso, 2019).

En esta línea de influencia de vivencias de la niñez, también en el relato de vida de la investigadora se puede apreciar dicha relevancia cuando reflexiona cuánto han influido sus experiencias personales en su práctica como maestra, no olvidando nunca de donde viene:

Mi infancia, ha estado, sin quererlo ni buscarlo, rodeada y bañada de naturaleza, animales, pinos, huertos, tractores, tierras y, por ende, incertidumbre constante [...]. Mi relación con el medio natural era mucho más sencilla y rural, de simple contacto, experiencia y disfrute. (Relato de vida)

De la misma forma, en el estudio de Zurdo (2013), una de las preguntas clave a los entrevistados versaba sobre las experiencias que habían tenido en relación con las AFMN a lo largo de su vida, y ambos entrevistados destacaron las salidas al campo con la familia y las marchas durante su infancia. Experiencias positivas que siguen buscando mantener en su desempeño docente, dados los beneficios que les proporcionan, acompañadas de unos adecuados protocolos de seguridad. Sin embargo, también nos encontramos con experiencias menos

positivas, entrevistados que están en la otra cara de la moneda y que no están seguros de haber tenido durante su infancia este tipo de experiencias, siendo ese hecho precisamente lo que en la actualidad les mueve a realizarlo. Así lo refleja Jesús:

Yo, a veces, me he preguntado si he tenido la suerte en mi infancia de... A ver, realmente no sé si fue tan idílica en el sentido de contacto con la naturaleza como yo la recuerdo. A lo mejor no fue tanto. Entonces, muchas veces me pregunto: “¿lo hago realmente por convencimiento o lo hago como compensación del tiempo en el que no pude o no tuve la oportunidad de haber estado en el medio natural?” (E_Jesús)

Da la sensación de que Jesús intenta compensar con su alumnado lo que él en su infancia no pudo vivenciar. Tal y como realiza Susana, maestra que cuenta la impotencia sufrida en su infancia, siendo esto lo que le mueve a evitar que también lo padezcan sus estudiantes, defendiendo la idea de “querer es poder” (Escudero, 2020; Archilla & Pérez-Brunicardi, 2020). Esto es, maestros como Jesús o Susana han sabido superar esa barrera cultural derivada de la aversión social al riesgo (Gill, 2007).

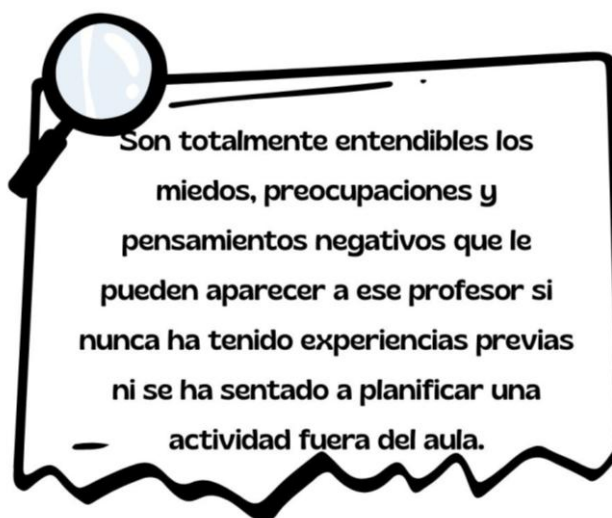
Lo que es cierto es que estas experiencias nos proporcionan una seguridad, tal y como adelantábamos hace unas líneas. Todo lo que vamos viviendo, lo vamos guardando, lo cual nos ayuda a comparar escenarios que nos suceden con otros previos con el fin de comprender ciertos acontecimientos. Como expone Daniel, *la seguridad con la que uno trabaja es porque ha tenido experiencias previas, tanto satisfactorias como no* (E_Daniel). No obstante, lo que ocurre es que *el profesorado siente que está fuera de su zona de confort*. (E_Sebastián). Y se trata precisamente de eso, de “salir de nuestra zona de confort [...] para enfrentar desafíos que ponen en juego nuestras habilidades” (Freire, 2014, p. 72). Borja, en su caso, nos cuenta una situación vivida en el Instituto:

Este año nos hemos llevado a un profe de lengua en la salida del Escorial y me dijo: “Jo, yo iba muy tranquilo porque iba con vosotros dos de EF y sabéis lo que hacéis”. Yo le respondí: “pues, ¿por qué no hacemos una actividad en la senda de los poetas?” A lo que él me dijo: “es que yo no me atrevo”. Pero al final no se atreve porque no se ha sentado a planificarla. (E_Borja)

Y, quizás, también por la percepción del riesgo que tiene y la incertidumbre docente que eso conlleva, tal y como veremos más adelante. Como muestran algunos estudios (Hurtado *et al.*, 2020; Ivarsson & Urban, 2010), la percepción del riesgo está relacionada con factores psicológicos y de personalidad como las experiencias previas, el autocontrol o la autoconfianza. Por lo que, son totalmente entendibles los miedos, preocupaciones y pensamientos negativos que le pueden aparecer a ese profesor si nunca ha tenido experiencias previas ni se ha sentado a planificar una actividad fuera del aula. Es justo lo que se evidencia en el estudio de Ruiz de la Cruz y García (2023), donde exponen que hay profesores que no se sienten preparados para ofrecer esas experiencias al perder la seguridad que les da tener recursos como la pizarra o el acceso a internet a mano.

Por su parte, Arturo realiza un minucioso trabajo previo para intentar reducir la incertidumbre docente, y con ello, aumentar la seguridad y el control: *muchas veces, aunque intento controlar la inseguridad, confío en el trabajo, hago un gran trabajo de programación [...].*

Para mí es fundamental el trabajo de programación, de pensar en posibles problemas de seguridad y ya después, adelante (E_Arturo). Esto es, podemos ver que este participante, gracias a las experiencias previas y personales, conoce su cuerpo, sus límites y los hechos que le



funcionan, los cuales fomentan una mayor seguridad en la práctica, tanto personal como grupal. A eso le podemos denominar autocontrol personal y superación de dificultades y pequeños riesgos en situaciones con incertidumbre (Latorre-Muñoz, 2013).

Pero ¿se pueden practicar este tipo de actividades en nuestro desempeño docente pese a no haber tenido experiencias previas?, ¿qué entra en juego en ese caso? En el siguiente apartado analizaremos dicha cuestión.

2.2. La formación inicial

En este y el siguiente apartado hablaremos de la relación que existe entre la formación, tanto inicial como permanente, y la puesta en práctica de las AFIA.

Comenzamos tratando la carga lectiva de las materias que versan sobre AFMN en el ámbito universitario, al proceder todos los participantes de este, así como la tónica general en cuanto a su formación inicial. Abordamos el apartado con una cita que resume muy bien la opinión de los participantes, dicha en uno de los grupos focales: *la facultad te enseña, pero, te enseña un poco de aquella manera* (GF_Online). ¿Por qué ocurre esto?, ¿qué está pasando con la formación inicial para que los docentes terminen los estudios sintiendo que no salen todo lo preparados que deberían o sin las herramientas suficientes?

Los especialistas comentan que la formación inicial que recibieron condensaba los temas sobre las AFMN en una, o como mucho, si han estudiado CCAFYD, en dos asignaturas. Así lo expone Raúl: *en Secundaria yo he tenido una o dos materias en toda la carrera [sobre AFMN]. Sin embargo, de deportes tenía todos los años una o dos al cuatrimestre. Entonces claro, la formación no es la misma* (E_Raúl), siendo necesario que “la formación universitaria abarque con el mismo interés y porcentajes similares, todos los contenidos” (Hurtado *et al.*, 2024, p. 685). De hecho, en la investigación llevada a cabo por Hurtado *et al.* (2020) se confirma la necesidad de una formación que equilibre la formación de todos los bloques de contenidos de EF.

Este aspecto es tratado también en diversos estudios como el de Dalmau-Torres *et al.* (2020), donde el 85,67% de los docentes de EF de Primaria plantean un serio déficit de aprendizaje de las AFMN o el de Mañanas *et al.* (2023), donde solo uno de cada cuatro docentes cree que su nivel de formación es alto. En esta línea, numerosas investigaciones (Cañadas *et al.*, 2019; González-Rivas *et al.*, 2021; Granero-Gallegos & Baena, 2011; Hurtado *et al.*, 2020; Navarro *et al.*, 2015; Ruiz de la Cruz & García, 2023; Sáez-Padilla *et al.*, 2017; Velásquez, 2023) consideran que esta formación recibida es insuficiente, escasa, superficial y de poca calidad.

Al contrario, estudios como Castillo & Almonacid (2012) muestran que los sujetos afirman haber recibido una formación pertinente y coherente en relación con las

actividades en contacto con la naturaleza, aprendiendo y contando con herramientas que les permiten desenvolverse de manera responsable en su día a día, aunque manifiestan preocupación por “las acciones que están llevando a cabo los profesionales de Educación Física en ejercicio” (p. 680). También Martín (2017) analiza cómo los docentes aseveran que los conocimientos adquiridos en su formación son suficientes, incluso, aquellos que no las incluyen en sus programaciones. Parece que esta percepción positiva se relaciona con la influencia que han tenido de los docentes que les han impartido clases durante su formación universitaria, tal y como veremos unas líneas más adelante, así como con la coherencia percibida dentro de los propios programas de la asignatura relacionada con estos contenidos, y con las experiencias personales vividas.

Así, en ese caso, cabría preguntarse, ¿por qué no las incluyen en sus programaciones si la formación recibida es adecuada?, ¿no es nuestra responsabilidad enseñar todos los contenidos que nos dicta el currículo? Esta idea se retomará en la tercera categoría, cuando hablemos de las conexiones curriculares.

Por otro lado, en las entrevistas hemos podido ver que sí existen diferencias entre los maestros y los profesores, tal y como muestra el estudio de Dalmau-Torres *et al.* (2020): “los licenciados en AF y Graduados en Ciencias del Deporte, obtuvieron valores más altos sobre la percepción de su formación sobre las AFMN frente a los Diplomados en EF” (p. 463), noción que ya se adelantaba en el marco teórico. A tal efecto, Luna expone lo siguiente:

En la carrera de magisterio la Actividad Física en el Medio Natural era una única asignatura. En mi caso, creo que lo que pude tener más parecido fueron las actividades relacionadas con la escuela rural en mis prácticas, porque a mí me convalidaron la asignatura de Actividad Física en el Medio Natural, pero me consta que hay algunas de juegos que también se podría hacer en el aire libre. No siento que haya tenido mucha formación específica sobre esto. (E_Luna)

A colación de lo que comenta Luna acerca de las escuelas rurales, es sorprendente lo encontrado en estudios como Rojo-Ramos *et al.* (2021) o Mañanas *et al.* (2023), obteniendo diferencias en la formación en función de la ubicación del centro del profesorado, distinguiendo entre el profesorado de

centros urbanos, el cual afirma haber recibido formación en este tipo de prácticas durante la carrera universitaria, y el profesorado de centros rurales recibiendo esa formación, pero a través de cursos, congresos o iniciativa personal. Noción que hace reflexionar, ya que, si se forman en los mismos centros, la formación recibida debería ser la misma, independientemente de donde se encuentre el centro educativo en el que trabajas. Sin embargo, quizás el profesorado de centros rurales, al llegar a ese tipo de contextos, siga formándose por carencias o preocupaciones que le puedan aparecer al encontrarse esas realidades.

Por otra parte, algunos participantes del estudio como Raúl comparan la formación recibida en este campo, con el de la expresión corporal, siendo ambos muy escasos. Así nos lo expresa: *si miras en cuestión de horas y de créditos, no tiene nada que ver con el resto de los deportes. Entonces, al final tu currículum también se impregna de lo que sabes* (E_Raúl). Estudios como Tejada y Sáez-Padilla (2009) ya advertían que las actividades en la naturaleza eran los contenidos menos evaluados con un 68,35%, además de ser el segundo contenido más difícil de evaluar, detrás de la expresión corporal. Aspecto fundamental, ¿cómo voy a enseñar y poner en práctica en los centros educativos algo que no me han enseñado? (Hurtado *et al.*, 2024). Resulta incoherente educar en el medio natural sin haber tenido una formación previa en ello (Hurtado *et al.*, 2020; Martín-del Barrio, 2018). Con una única asignatura o dos es comprensible que no se pueda profundizar en todas las prácticas, *entendiendo que las AFMN son un gran conjunto y que se les debería dedicar tanto tiempo a todas las Actividades Físicas en el Medio Natural como se podría dedicar también al fútbol, al baloncesto o a la natación* (E_Raúl).

Por todo lo comentado, como se debate en el grupo focal de Segovia, lo más común es centrarnos en la orientación y el senderismo, porque es en las actividades que más formación se tiene y, por ende, son las que hacen sentir más cómodo al profesorado (Granero-Gallegos *et al.*, 2010; Hurtado *et al.*, 2020; Torres *et al.*, 2016), además de otros factores como el material específico, la proximidad a los entornos, la poca implicación de las administraciones o la dotación económica (Sáez-Padilla *et al.*, 2011; Zurdo, 2013). Todos estos aspectos se tratarán con mayor profundidad en el apartado de “actividades realizadas” de la categoría 3.

Y es que, como apunta Daniel, si el profesorado en formación *ha tenido poca aproximación a nivel personal al medio natural, a nivel experiencial van muy justos. Y si se le suma, además, que hay poca formación en los planes de estudios de las universidades, pues se incrementa esa reticencia* (E_Daniel). En este sentido, Sebastián trata un tema importante al centrar el foco en la formación específica: *yo creo que en la formación inicial que nos dan a nivel universitario haría falta más formación y, sobre todo, formación más específica* (E_Sebastián). Investigaciones como Mañanas *et al.* (2023), Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) o Sáez-Padilla *et al.* (2011) indican que no solo existe la necesidad de incluir mayor formación en la etapa universitaria respecto a las AFMN, sino también la necesidad de aumentar la oferta en formación específica, sugiriendo dicha noción a las administraciones educativas, con el fin de que las experiencias alcancen niveles de significatividad esperados (Ruiz de la Cruz & García, 2023).

A este respecto, sí existen experiencias donde se ha recibido formación específica, como es el caso de la investigadora, viviendo en primera persona proyectos de escalada, bicicleta, orientación, rastreo, acampada o piragua.

Esta asignatura fue mi preferida, y en una de las que más aprendí, quizás por ese componente experiencial y vivencial, y quién sabe, no sé si entraría en juego también, mi motivación y predisposición hacia ella [...]. Con esta materia viví experiencias que jamás pensé vivir en la universidad [...]. Esta asignatura me abrió un sinfín de posibilidades que no creía que existían. Me hizo ver que sí era posible realizar este tipo de prácticas y, sobre todo, conocer a maestros y maestras en activo que lo hacían y estaban convencidos de ello, algo que considero fundamental. (Relato de vida)



Así, diferentes investigaciones (Mediavilla *et al.*, 2020a; Mediavilla *et al.*, 2020b; Velásquez, 2023), muestran que los estudiantes, después de las sesiones en el medio natural y al aire libre, observando y viviendo las sesiones en primera persona, expresan adquirir y aumentar sus conocimientos,

siendo experiencias enriquecedoras en su formación académica (Fuentesal & Zamorano, 2021) y mejorar los niveles de bienestar psicofísico (Schenetti *et al.*, 2023) que les permite aprender a ser docentes. Tal y como expone la investigadora, aprendiendo a gestionar la sensación de seguridad, la importancia del aspecto social en aventuras con incertidumbre o la capacidad de adaptación a lugares inciertos (Relato de vida). En definitiva, se trata de desarrollar competencias personales y sociales a partir de experiencias prácticas formativas al aire libre, como ocurre en el estudio de Mediavilla y Gómez-Barrios (2021). Aunque, en esta formación específica también pueden aparecer más interrogantes y preocupaciones, como decían en uno de los grupos focales: *cuánto más sé, más problemas veo y menos me atrevo* (GF_Valladolid). David nos cuenta su experiencia en relación con esto:

Y tuve la mala o la buena suerte, que hice en la universidad un trabajo con una compañera sobre cosas que les habían ocurrido a los profesores y denuncias que habían hecho los padres. Y vimos algunos casos en los que, como el profesor no esté en el sitio que tiene que estar cuando tiene que estar, se le considera fácilmente culpable. Y eso es algo que me ha limitado bastante [...]. Es un problema estar informado en este caso, es una lástima que cuanto más te informas, más miedo tienes porque no hay una solución a esto. A veces pienso que es mejor vivir en la ignorancia. Yo igual haría más cosas y las haría tranquilo si no hubiera hecho ese trabajo en la universidad. (E_David)

Lo que comenta David fue uno de los aspectos que más debate originó en el grupo de Valladolid en dos de las sesiones de la formación recibida durante el curso 2024/2025, tras comenzar a hablar de los consentimientos informados y tener una sesión con un jurista. Tantas eran las dudas, que a finales de noviembre de 2024 se concertó otra sesión con otro jurista para considerar diferentes puntos de vista. Es evidente que la incertidumbre legal genera una actitud de cautela y respeto, tal y como hablaremos más adelante cuando tratemos los diferentes tipos de incertidumbre.

Otro de los aspectos comentados por algunos especialistas es la fortuna de haberse encontrado con personas referentes, en este caso profesores, durante su formación inicial, tal y como adelantábamos en líneas anteriores. Y es que, buscando respuestas, puede que las diferencias de percibir una buena o mala

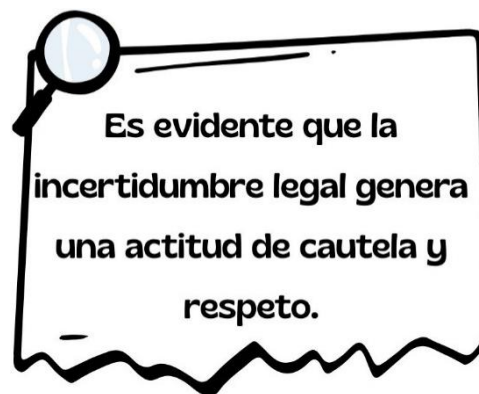
formación en la universidad respecto a las AFMN dependan, más de lo que creemos, del docente que tuvimos en dicha asignatura. Así, destacamos algunos participantes como Alfonso o Sebastián refiriéndose a Manolo Parra:

Tuvimos un profesor, Manolo Parra. Es un profesor al que yo le tengo mucho que agradecer como docente [...]. Indudablemente que mi experiencia como estudiante a nivel universitario, el paso por el grupo que teníamos en la facultad y las enseñanzas que nos transmitió este profesor, fueron claves y determinantes porque yo no tenía experiencias previas en este sentido. (E_Sebastián)

También es el caso de Borja, donde optamos por incluir la referencia de forma literal, dada la relevancia que consideramos que posee:

A mí lo que me marcó fue la asignatura de Roberto Mojas, o sea, el tener de profesor a Roberto en Medio Natural y hacer todas las actividades que hicimos con él... No sé cómo explicarte. Yo tenía claro que cuando fuera profesor iba a seguir haciendo clases en el medio natural porque a mí me cambiaron muchas ideas que tenía preconcebidas de la educación y me hizo ver situaciones que se plantean en ese tipo de salidas que no se plantean en el aula y me parecieron básicas. (E_Borja)

¡Qué importante es tener referentes a lo largo de nuestra vida para poner en práctica este tipo de actividades! Como comenta uno de los participantes del estudio de Hurtado *et al.* (2020): “pienso que fue una formación buena en contenidos teóricos y prácticos, con un profesorado experto y bien formado”. También en el relato de vida de la investigadora se pueden apreciar las influencias de Darío y Rosa, actual maestra de Infantil, la cual *abría las puertas a sus estudiantes hacia el “país de las maravillas”, intentado suprimir [...] las barreras entre la sociedad, el entorno y la escuela* (Relato de vida).



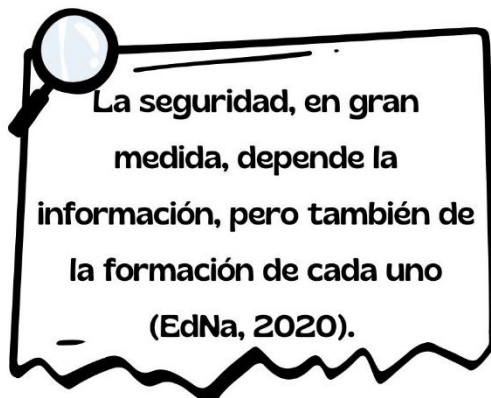
En otros manuscritos (Arribas, 2008; Gibert, 2020; Monjas, 2008) se puede observar la trascendencia que ha tenido la influencia de diferentes personas, ya sean otros docentes, familiares, amistades o alumnado, en sus vidas para modelar su propio concepto de educación. A este respecto, no podemos olvidar

que, durante la formación inicial del profesorado, cada persona accede “a la universidad con unas creencias determinadas basadas en experiencias personales, no solo en cuanto a su competencia motriz, sino también con relación a la enseñanza, el aprendizaje, el contenido y el currículo de EF” (Hurtado *et al.*, 2024, p. 682). Es función del profesorado ofrecer diferentes experiencias que ayuden a cada maestro a ir forjando ese perfil educativo que desean ser en un futuro.

Ahora bien, ¿es suficiente con recibir esta formación inicial? A la vista está que no, no lo es. Tal y como expone Velásquez (2023), “el alumnado de la facultad expresa en su mayoría que los conocimientos adquiridos sobre educación al aire libre durante su formación académica no son suficientes para su futuro profesional” (p. 80). Por ello, a continuación, ahondamos en la importancia que tiene una adecuada y coherente formación permanente en el profesorado, en todas sus vertientes, para reducir la incertidumbre docente y adquirir una adecuada conducta motriz inteligente que se pueda después transmitir al alumnado.

2.3. La formación permanente

“Aunque puede resultar demasiado obvio, hay que formarse previamente, lo



suficiente para lograr seguridad en uno mismo y afrontar la realización de estas actividades” (Fraile-Aranda *et al.*, 2023, p. 135), porque si no, *el desconocimiento o ignorancia, te lleva a tener miedo y a no hacerlo.* (GF_Segovia) y *con lo que han explicado en la carrera, igual no es suficiente* (E_David). Esto es, como dice

Raúl, *es responsabilidad tuya y tu obligación sería formarte* (E_Raúl) para adquirir esa carencia de confianza y reducir la incertidumbre docente; porque la seguridad, en gran medida, depende la información, pero también de la formación de cada uno (EdNa, 2020). Así lo intenta explicar Beatriz en su entrevista:

Tiene que ver con la formación del docente. Cuanto más formado estés, tú te vas a sentir más seguro para hacer una adecuada progresión, que es lo que yo creo que se debe hacer, porque en una actividad puntual el alumnado aprende, por supuesto, pero cuando tienen una progresión en la que parten desde cero, desde un espacio reducido y cada vez se va llevando esa actividad, que termina siendo de medio natural, a ese medio natural, a esa roca o a ese mar, pues seguro que va a tener una mayor vivencia. (E_Beatriz)

Tras la formación inicial, el profesorado requiere formación permanente para seguir actualizando sus conocimientos pedagógicos y métodos a la demanda de la sociedad (Granero-Gallegos & Baena, 2011). Así lo muestran algunos de los entrevistados, contando anécdotas y ejemplos de cómo ellos se forman de manera continua, entre los que mencionamos a Luna, asistiendo a las jornadas A-Nómadas de REEFNAT en el 2024 (<https://bit.ly/4kfil8C>) o al curso de “Educar con corazón y mucha naturaleza” a través del Centro de Formación del profesorado e Innovación Educativa (CFIE) de Segovia, recalcando que los cursos de pizarras digitales estaban llenos y ellos eran *diez frikis, en el buen sentido de la palabra, allí* (E_Luna).

Figura 51. Código QR de las jornadas A-Nómadas 2024



Escanéame

Fuente: elaboración propia

También destacan otros como Arturo o Sebastián, subrayando el congreso de REEFNAT, al que intentan asistir para reciclarse y compartir experiencias, Alfonso, agradeciendo la formación que existe en Castilla La Mancha o Jesús, el cual está en varios grupos, como el de “Ecologistas en Acción”, además de intentar formarse preguntando a los demás.

Y es que, sin duda, otra manera de formarse, la cual ha sido comentada por varios participantes, es la de rodearte de personas que sepan y puedan darte confianza y ayuda para comenzar a reducir tu incertidumbre. Así lo expone Daniel: *me encanta estar con compañeros que están también activos e investigando y trabajando [...]. Se trata de compartir experiencias e inquietudes con compañeros que trabajamos en esta misma línea de trabajo, cada uno en*

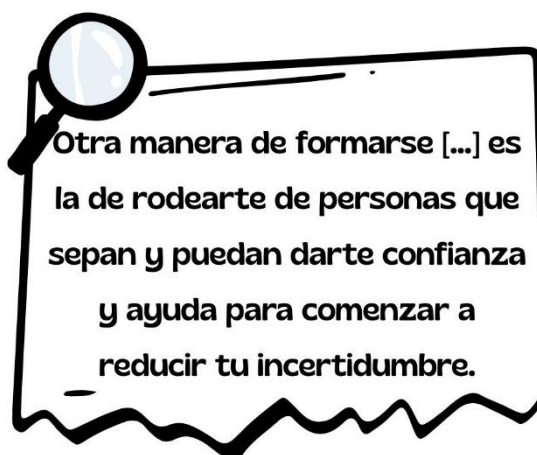
su Comunidad Autónoma (E_Daniel). También lo argumenta Alfonso: *sobre todo, relacionarte con gente que ves que lo está haciendo, eso es un plus. Vas a una formación y un profesor te cuenta cómo lo hace y te da evidencias. Y luego, lo practicas, esa seguridad es enorme* (E_Alfonso). Son ideas defendidas por autores como Viciano (1998), el cual afirma que el intercambio de experiencias con otros compañeros es el medio más utilizado de formación permanente, Robertson (2016), mencionando la visita a escuelas que tengan filosofías de educación al aire libre, Granero-Gallegos y Baena (2011), donde concluyen que un curso de formación permanente que pusieron en marcha fue bien aceptado por los docentes, despertando un gran interés y aplicabilidad al aula, o Viciano y Mayorga-Vega (2013), entre muchos otros. Por ejemplo, en esta línea, Granero-Gallegos (2008) planteó un proyecto de teleformación sobre las AFMN con el propósito de que los docentes compartiesen experiencias para mejorar la práctica de estas actividades en el día a día.

También lo defiende Arturo: *siempre lo digo, no hay excusas. No hay excusas para no desarrollar este tipo de actividades porque hay profes con los que puedes compartir y con los que puedes hacer proyectos en común fuera de tu cole. Y es que, como*

defiende Hueso (2021), “pese a todas estas sugerencias, la mejor manera de aprender sobre la naturaleza es dejarse acompañar por quienes saben más que nosotros. Si tenemos la suerte de encontrar a un buen mentor, la experiencia es muy enriquecedora” (p. 180).

Esta idea se retomará más adelante, cuando hablemos de las estrategias metodológicas que nos pueden ayudar en el desempeño docente, pero dado que los docentes han expuesto que es uno de los hechos que más les ayuda en su formación permanente, hemos creído conveniente dejarlo remarcado, diferenciando la formación permanente de las estrategias que ponen o pueden poner en práctica en su día a día como docentes.

En esta línea de ideas, también se reflexiona sobre que la formación sea “práctica y real, que transmita seguridad al profesorado y que sea aplicable en el



aula” (Baena & Granero-Gallegos, p. 12), como ocurría con la formación inicial, donde denunciaban que fuera más específica. Así lo expone Arturo:

Y, sobre todo, que sea una formación también práctica y útil, que no toda formación vale, porque puede haber mucha formación, pero después, si yo no hago una propuesta didáctica atractiva para mis grupos y no meto el juego y lo pedagógico, puede ser que la propuesta final no funcione. (E_Arturo)

Como siguen exponiendo los autores, todo ello debe pensar en un “enriquecimiento propio, con la pretensión de que repercuta en beneficio del alumnado. Pero hemos de formar parte activa en este proceso y dar el paso hacia una formación permanente. De esta manera podremos trabajar contenidos que demandan los escolares” (Baena & Granero-Gallegos, 2014, p. 12), y desarrollar los beneficios de ese aprendizaje al aire libre, actualizando conocimientos y entrenando procedimientos (Del Pozo, 2024; Pérez-Brunicardi, *et al.*, 2018).

En relación con ello, Alfonso nos cuenta que ha tenido la suerte de impartir, en el curso de funcionarios en prácticas, una sesión para que *pierdan el miedo a trabajar el antiguo bloque de actividades en el medio natural*. Y que, previo a eso, él ha tenido la gran fortuna de poder volver a formarse como docente con Manolo Parra. Cuenta: *él te daba mucha seguridad a la hora de plantear las cosas. Él hablaba mucho de los “y sis”. Cuando tu planteas una actividad, tienes que preguntarte: “¿y si...?, ¿y si...?” Esa tabla de contingencia infinita que desarrollabas* (E_Alfonso), y que, en esa formación a funcionarios en prácticas, intenta transmitir. También Sebastián ha colaborado con el Centro Regional de Formación del Profesorado como ponente en cursos relacionados con el medio natural, los deportes de aventura y su enfoque en educación.

Por otro lado, todos los participantes manifiestan su preocupación por el deficiente funcionamiento de la formación permanente en la actualidad. Tal y como expone una de las entrevistadas, existe una necesidad de *formar a todo el profesorado ajeno de EF acerca de la importancia del control de riesgos que conlleva trabajar en el medio natural. Bueno, vamos a decir ya en cualquier entorno con incertidumbre* (GF_Segovia). Y, sobre todo, demandan *formación en temas legales, en cómo estamos cubiertos o no, en qué responsabilidades*

existen o no, porque hay mucho desconocimiento, muchísimo sobre todo eso (GF_Valladolid). En otro de los grupos focales añaden:

Deberíamos darlo una vuelta. Tiene que ser algo mucho más coordinado y transversal, porque al final lo que estamos haciendo es bloques estancos. Al que le gusta este tema porque es de EF se forma en orientación, la tutora de ese mismo centro se está formando en robótica... Y así con todos. Al final hay conexión entre nada. (GF_online)

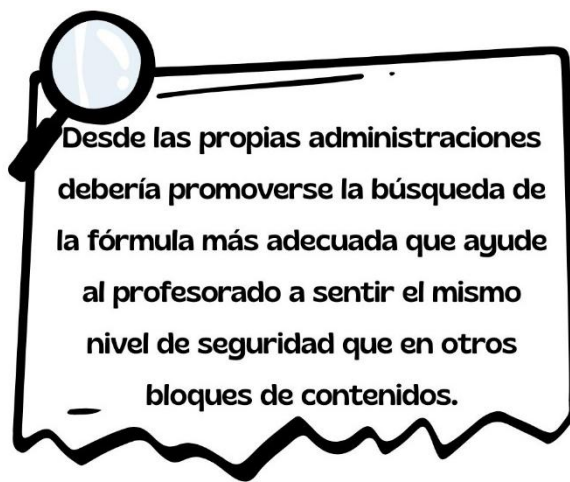
Desde las propias administraciones debería promoverse la búsqueda de la fórmula más adecuada que ayude al profesorado a sentir el mismo nivel de seguridad que en otros bloques de contenidos (Dalmau-Torres *et al.*, 2020; González-Melero *et al.*, 2023), siendo hora de replantarse la formación continua del profesorado a través de los centros del profesorado para paliar la sensación de falta de destreza en estas actividades (Mañanas *et al.* 2023), siguiendo, por ejemplo, las recomendaciones de Granero-Gallegos y Baena (2014). Esta idea también ha sido comentada por Sebastián.

En otra línea de ideas, se encuentra la formación que los docentes realizan a nivel de centro, como exterioriza Alfonso, argumentando que cada año plantean seminarios y grupos de trabajo sobre estas actividades, siendo una identidad del propio centro, o Raúl, jefe de estudios del colegio, defendiendo también que es una de las líneas de trabajo del centro:

Nosotros somos un centro de innovación [...]. Hacemos una cosa que se llaman las FIC, las “formaciones internas de centro”. Las hacemos todos los años, es una formación que es “obligatoria”, es decir, que no es obligatoria, pero al final la realiza todo el centro. Y luego, además, en nuestro caso, desde el equipo directivo somos formadores de los centros de profesores y recursos. Además, yo tengo grupos de trabajo de Educación Física a los que se apunta gente del entorno de la Educación Física de Secundaria, y decidimos temas sobre los que preparar y elaborar propuestas. (E_Raúl)

Y es que, habría que reflexionar sobre “la importancia de concienciar y formar a las personas en la práctica de las AFMN desde los centros educativos” (González-Melero *et al.*, 2023, p. 10). Así, la propuesta de seminarios o grupos de trabajo es una manera adecuada para abordar la formación, ayudando a establecer contactos y conectar la acción entre la teoría y la práctica (Miguel-

Aguado, 2006). Ejemplo de ello es el grupo de Valladolid que forma parte de esta investigación, a pesar de no ser del mismo centro, sino que está compuesto por docentes de diferentes contextos que se reúnen para compartir experiencias y preocupaciones, no solo centrándose en lo motriz, sino también en la reflexión *de por qué salimos, de los riesgos y de la parte social. También de la parte de seguridad vial, de las condiciones meteorológicas, del consentimiento informado... Debe existir transferencia para poder tener claros los principios metodológicos a seguir* (Formación curso 2023/2024).



A colación del consentimiento informado, destacamos como Sebastián expone que todo lo que sabe sobre él, lo aprendió gracias a la formación permanente, en este caso, a través de REEFNAT, ya que antes utilizaba la obsoleta autorización escolar. Y es que, la información o no información que

demos a las familias para el desarrollo de estas actividades es fundamental y es algo que todos los docentes deberíamos conocer (Valle & Pérez, 2018; 2022).

En definitiva, se trata de autoformarse, siendo esta “una oportunidad que debería ser más y mejor aprovechada, ya que parte de las necesidades formativas del propio centro (formación en centros) e, incluso, de un colectivo con unas inquietudes determinadas (grupos de trabajo)” (Baena & Granero-Gallegos, 2014, p. 12), como ocurre con el grupo de Valladolid. Además, existen otras propuestas como por ejemplo la de “Seguridad y accidentes en educación en la naturaleza. Un programa de formación del profesorado” (Pérez-Brunicardi & Martín-del Barrio, 2021), tratándose de unas cápsulas formativas englobadas en la serie de formación del profesorado en seguridad en el medio natural, de la FDMESCYL.

El problema, en muchas ocasiones, lo encontramos en la falta de ganas por parte del profesorado o el cansancio. “Ay de la escuela donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aún faltan para dar por terminada la clase” (Giner de los Ríos, 1884, p. 73). Como expone Federico, se da *falta de formación*

y, como consecuencia, falta de capacidad y falta de confianza. Luego, empiezas a oír también: *¿cómo voy a hacer yo eso?* (E_Federico) o como apunta Alfonso: *¿ahora tengo que ir por la tarde a formarme?, ¿ahora para allá?* Y yo creo que es un poco la pescadilla que se muerde la cola, aunque yo quiero, estoy agotado. (E_Alfonso). En esta línea, una de las participantes del grupo focal de Valladolid, expone que es muy frecuente escuchar: *es que es fuera de mi horario lectivo, no me voy a formar* (GF_Valladolid). Todo ello trae consigo la falta de responsabilidad a la que se refiere Daniel: *la seguridad y la incertidumbre es falta de formación, es falta de responsabilidad y, sobre todo, falta de profesionalidad* (E_Daniel), consecuencia de, como vemos, múltiples inseguridades.

Existen diversos estudios que lo avalan como el de González (2015), mostrando que el 75% de los profesores acude en contadas ocasiones a eventos educativos acerca de las AFMN, el de Guillén y Peñarrubia (2013), donde el 45% de los encuestados refieren no realizar cursos de formación continua sobre las AFMN o el de Navarro *et al.* (2015), donde únicamente el 31,4% dice asistir a eventos para formarse en estos contenidos. Como se observa, la formación continua del profesorado al finalizar los estudios es escasa (Martín, 2017), siendo una de las principales razones de exclusión de las AFMN según la investigación de González-Melero *et al.* (2023) con un 61,5%. Es reseñable en dicho estudio la respuesta “no les veo utilidad o beneficios”, con un 33,3 % de los encuestados, pero como veremos más adelante hay multitud de investigaciones que señalan la ingente cantidad de beneficios que estas presentan, entre las que adelantamos: Caballero-Blanco (2012), Díaz (2022), Ruipérez (2023) o Wauquiez *et al.* (2021).

En cambio, en el estudio realizado por Arufe *et al.* (2012), el 62,2% afirma haber realizado cursos de formación adicional, tales como monitor de tiempo libre, frente a un 37,8% que no posee formación adicional. Lo que es evidente es que la formación que se realiza tiene que servir para algo y tener clara la finalidad. No resulta aceptable llevarla a cabo simplemente por cumplir con un requisito y hacerla por hacer. Así lo explica Sebastián: *van a volver a hacer el curso, pero claro, si tú te formas, pero luego no lo vives y no tienes la experiencia, es muy complicado que luego lo lleves a la práctica* (E_Sebastián).

Por ello, la formación es importante, pero también que como docentes pongamos de nuestra parte. Y esto, solo puede ser posible con “la interacción conjunta de la comunidad educativa, la administración competente y demás agentes implicados” (Mañanas *et al.* 2023, p. 976), potenciando las prácticas al aire libre en el sistema educativo, y garantizando una formación de EF de calidad. En este sentido, una buena opción sería articular la figura de coordinadores curriculares con conocimientos especializados y expertos, y desde la legislación, estimular el compromiso de los docentes “con redes de investigación, alianzas y promoción del intercambio de prácticas” (Gil-Espinosa & Cebamanos, 2016, p. 79).

Y con esta última reflexión, pasamos a abordar el último apartado de esta categoría, ¿qué relevancia adquiere la experiencia profesional, tanto la adquirida en el ámbito formal, la cual va forjando el estilo docente, como la adquirida en otros ámbitos, en la formación del profesorado?

2.4. La experiencia profesional

Llegamos, con esta última subcategoría al culmen de la segunda categoría. Para comenzar este apartado y conectar con los anteriores, empezamos con la siguiente pregunta: ¿condiciona la experiencia personal en la experiencia profesional?, ¿lo vivido durante nuestra infancia o niñez tiene relaciones con muchas de las acciones o decisiones que toman en su día a día los docentes? Ya hemos dejado entrever algunas ideas al inicio de esta categoría, pero a continuación, nos disponemos a profundizar en ellas.

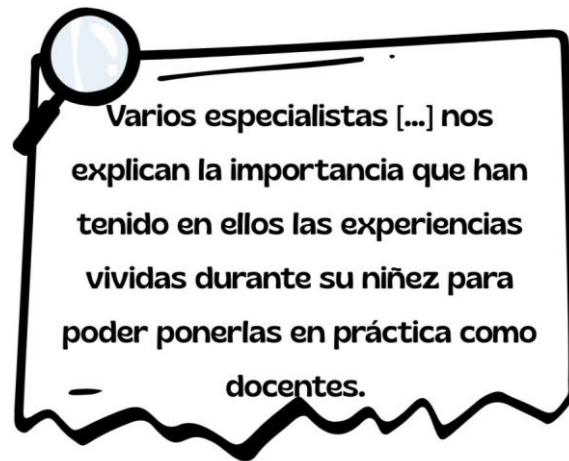
Varios especialistas como es el caso de Arturo, Daniel o David nos explican la importancia que han tenido en ellos las experiencias vividas durante su niñez para poder ponerlas en práctica como docentes. A esta experiencia que surge de manera totalmente involuntaria y sin preparación, quizás podríamos llamarla formación “de la vida”. Tal y como expone Daniel: *mi infancia ha condicionado mucho mi forma de entender la actividad física [...]. Mi concepto de EF está muy relacionado con el medio natural, porque es lo que he vivido desde niño* (E_Daniel). Y es que esa experiencia previa que tenemos como personas nos ayuda a proyectar todas esas actividades hacia el futuro, así lo muestra Martín-del Barrio (2021):

Se podría decir que desde pequeña he llevado siempre una mochila para salir al campo, en la que metía agua y alguna pieza de fruta para el camino, pero que poco a poco se iba llenando de experiencias y aprendizajes. Recuerdo protestar por ‘no tener un padre normal al que le gustase el fútbol como a todos los demás’ y que nos hiciera salir a caminar tanto por cuestras que subíamos y que, al rato, íbamos a volver a bajar. Tampoco entendía por qué saludaba a todo el mundo que nos encontrábamos si no les conocía de nada y para qué llevaba un botiquín si nunca lo usábamos. Sin embargo, considero que todos estos momentos que en la naturaleza he vivido, me han hecho definirme como persona y ser quien soy [...]. Y, ahora que puedo decir que ya lo soy (maestra), no he podido prescindir de mi historia personal en mis clases. Enseñar a los alumnos en la naturaleza y los beneficios que ella ha generado en mí me parece lo mínimo que debo hacer. (p. 13)

Como explica Daniel, apoyando las ideas que Beatriz comentaba unas líneas atrás: *el que es escalador, seguramente va a intentar promover la escalada en su centro educativo, al que le gusta salir a correr, va a intentar hacer que su alumnado aprenda a correr mejor, y así con todo* (E_David).

Por ejemplo, el estudio de Castillo y

Almonacid (2012) se conformó a través de las experiencias que los sujetos investigados habían o no vivenciado durante su etapa escolar, asignando un gran valor a las experiencias vividas al aire libre en para su práctica pedagógica, incorporando características de integración trascendencia o proyección. Como expuso uno de los sujetos: “yo creo que, si nosotros llevamos la educación propiamente a la naturaleza, se ve de otra forma, porque yo tuve una experiencia cuando iba en sexto básico que se llamaba escuela al aire libre” (p. 678), que ha tenido una gran influencia en él. Lo mismo que defiende González (2015) y le ocurre a la investigadora de esta tesis, tal y como se puede ver en el relato de vida cuando explica por qué decide realizar un calendario agrícola, hacer SdA de orientación o realizar rutas en bicicleta, teniendo su niñez una gran influencia en esas decisiones.



Esa idea es también apoyada por Zurdo (2013), el cual expone que todos los recuerdos vividos son los que le motivan a intentar desarrollar AFMN en sus clases para que sus alumnos tengan experiencias similares a las que él tuvo. En relación con esto, una de las reflexiones que habitualmente se repite la propia investigadora como maestra es: “sé la profe que a ti te hubiera gustado tener”.

En esta línea, también Sebastián intenta aplicar todos los contenidos que sabe a sus prácticas diarias, siendo el aprendizaje adquirido durante su infancia una parte muy importante de su sabiduría y conocimiento. Como señala Daniel: *esto es muy sencillo, es fruto de trabajar la tierra* (E_Daniel), refiriéndose a todo lo que realiza en la actualidad y su convencimiento en lo que hace. Esta noción es relevante, ya que la educación debería “constituir una cadena de transmisión de procesos de enseñanza-aprendizaje dotados de significado, continuidad, aplicación y transferencia a la vida de nuestros escolares” (Monjas & Pérez-Brunicardi, 2003, p. 6).

A continuación, pasamos a abordar la influencia que tiene la experiencia adquirida a través de ámbitos no formales en la formación que cada maestro va adquiriendo. En uno de los grupos focales pudimos observar cómo la actuación de una de las maestras en una situación que ocurrió en su colegio estuvo precisamente influenciada por lo que había vivido en este caso, como monitora de campamento.

Entrevistada: Es la mentalidad, que viene muy ligada con todas las experiencias previas que tienes tú, aunque sean de manera indirecta. Muchas veces actuamos de una u otra manera porque ya lo hemos vivido otras veces, porque a lo mejor hemos ido, hemos tenido salidas en esos contextos, hemos vivido situaciones parecidas...

Entrevistadora: ¿Tú esa situación la habías vivido antes, o algo parecido?

Entrevistada: Sí, como monitora de campamento, el llevarme a todos los niños y tirar para adelante. Aunque pasen cosas con las que no cuentas y no prevés, hay que tirar para adelante, mirar las opciones que hay y solventarlo de la mejor manera posible. (GF_online)

Se trata de una actitud que tuvo ella cuando le ocurrió un suceso con un autobús en una excursión, pero no sus compañeras, al no saber cómo actuar. Así, la

sensación de incertidumbre docente viene dada, entre otros factores, por la falta de experiencias que el profesorado posee (Archilla & Pérez-Brunicardi, 2020).

Muchos de los participantes del estudio han tenido, antes de ser docentes, experiencias en campamentos o empresas de aventura, como es el caso de Mario, el cual lleva *trabajando con niños desde los 16 años y el 99% al aire libre*, lo cual le ha brindado seguridad y precaución a la hora de salir; Beatriz, *con un contexto desfavorecido a nivel social y económico*, que es la base durante diez años de todo su aprendizaje; Federico, que viene del mundo de la animación, haciendo *mucho medio natural, mucho aire libre cuando [...] había menos control y [hacían] tirolinas y ese tipo de cosas a las bravas*, haciéndole ver sus beneficios y aplicarlo en su día a día en el aula; una de las participantes del GF de Valladolid, donde el hecho de ser coordinadora y monitora de ocio y tiempo libre le ha permitido, como ella misma expuso, conseguir mucha seguridad: *no tengo miedo a salir con los chicos a la calle porque yo sí voy segura, la seguridad se la intento transmitir a mi alumnado* (GF_Valladolid); o la propia investigadora, a quien ADAJA y toda su incertidumbre le han enseñado tantas de las cosas que procura aplicar en su día a día, aunque a veces le intenten cortar las alas.

Y es que, como exponen Arribas *et al.* (2008), “hay experiencias, situaciones vitales, pequeños instantes que nunca se olvidan; con el tiempo las formas y los datos se diluyen, pero las sensaciones permanecen [...]. Es algo que viajará de por vida en tu mochila” (p. 8).

Por otro lado, otros participantes también han ido formándose a través del contacto con la universidad, como es el caso de Borja, quien estuvo trabajando varios años como profesor en la universidad, impartiendo asignaturas relacionadas con la EF y este tipo de prácticas. También Daniel, colaborando como asociado y participando *en varios másteres como profe de asignaturas relacionadas con el medio natural*, lo cual le *permite estar en contacto con chavales que se están formando para futuros maestros de Educación Física* (E_Daniel) y recibir él mismo una formación directa. Destacamos igualmente a Beatriz, la cual, imparte, de manera puntual, algunas sesiones de asignaturas relacionadas con las AFMN en un máster de Secundaria.

Y, por supuesto, no podemos olvidar la trascendencia que tiene la experiencia docente en su formación diaria, influyendo lo que han vivido a lo largo de todos sus años como docentes, en el docente que son hoy en día. Por ejemplo, Raúl al ser jefe de estudios, siempre suele coger los cursos más conflictivos, lo cual le ha proporcionado una experiencia que, de no ser así, nunca hubiera adquirido; o Jesús, el cual sigue, gracias a la experiencia y la observación diarias, sintiéndose vivo, como él mismo expresa. También Luna, la cual recuerda *los días de convivencia de los distintos CRAS en los que estaba trabajando o de prácticas*, donde expone *que es casi ahí donde al final te curtes un poco más* (E_Luna); o Federico cuando nos cuenta: *es un paseo que he hecho mil veces con alumnos de muchas maneras y estoy tan tranquilo*, aunque situaciones como la que a continuación refleja también le han hecho aprender mucho:

Tenía a un niño subido a un árbol con el mosquetón en la mano, y me dijo: “¿ahora que hago?” Y yo: “¿cómo que ahora qué hago? Quedarte quieto lo primero”. Y es que, además, es una situación en la que se supone que la responsabilidad sí que puede ser tuya, pero el control no en ese momento. Entonces, estos casos me han hecho reflexionar también con este tipo de actividades que aparentemente son más seguras porque no las gestionas tú [lo gestionaba una empresa externa], pero que luego se te vuelven o se te pueden volver en contra. (E_Federico)

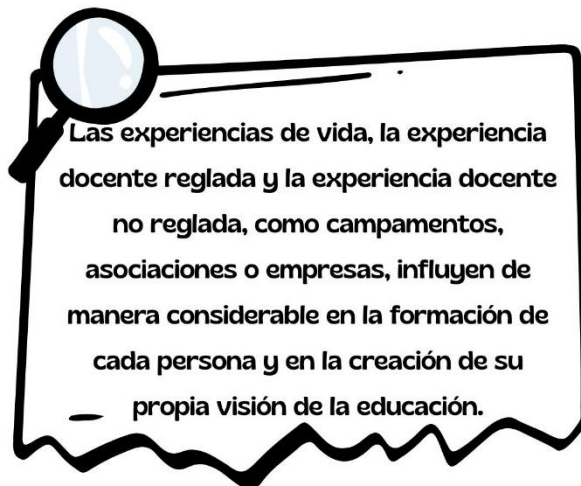
A colación de todo lo expuesto, en el estudio de Sáez-Padilla *et al.* (2011) investigan cómo las experiencias de vida, la experiencia docente reglada y la experiencia docente no reglada, como campamentos, asociaciones o empresas, influyen de manera considerable en la formación de cada persona y en la creación de su propia visión de la educación, siendo “experiencias que recuerdas de manera positiva en tu propia vida y experiencia personal” (Martín-del Barrio, 2021, p. 69). De acuerdo con esto, Arribas (2003) comenta que la forma en la aprendemos a vivir experiencias en el medio natural, condiciona el que podamos o sepamos seguir aprendiendo.

De este modo, todos los ejemplos comentados hasta el momento deberían convertirse “en los principales aspectos que posibiliten nuestra propia autonomía y la creación continua de cultura de las actividades en el medio natural en nuestro entorno social” (p. 62). Así, la experiencia docente nos proporciona SdA que nos

ayudan a seguir formándonos en nuestro día a día, tal y como explica Mario con este ejemplo:

Si un niño no tuviera que tirar un papel al suelo, no tendrías escenarios de aprendizaje. Tienes que darle como profe las gracias de que tiren ese papel para poder parar la actividad y enseñar y trabajarlo. Entonces, que aparezcan ese tipo de situaciones es beneficioso porque te está creando como maestro, te está creando el escenario adecuado durante diez minutos para construir una actividad. (E_Mario)

Por todo ello, la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos y las situaciones cotidianas que nos suceden al aire libre resulta esencial para que dichas vivencias se integren de forma significativa en nuestra formación docente (Henderson & Vikander, 2007).



Por otro lado, nos gustaría mencionar la importancia e influencia que tienen nuestros antepasados, modelos que muchos docentes seguimos e influenciando de manera directa en nuestra identidad docente.

Es el caso de Daniel, el cual ha coordinado y trabajado en un grupo *scout* durante varios años y actualmente, sigue manteniendo vivos esos vínculos, siendo este un programa educativo que enseña a los jóvenes unos valores que él defiende, donde la exposición a la naturaleza alimenta el carácter y la salud de los participantes (Baena *et al.* 2017; Louv, 2005). Como bien remarca Jesús en su entrevista: *el paseo como el que hemos dado esta mañana le daban los griegos hace más de 2000 años. Esto no tiene nada de nuevo, las experiencias de la ILE, hay un montón de ejemplos de esto*, los cuales ya hemos analizado en el primer apartado del marco teórico con las pedagogías al aire libre y algunas de las corrientes contemporáneas surgidas más allá de las cuatro paredes a lo largo de los años.

Finalmente, hacemos alusión a una idea que consideramos fundamental y es que, todas estas experiencias comentadas hasta el momento, teniendo en

cuenta las diferentes vertientes de las que proceden, son precisamente las que han ayudado a los participantes a formarse en el campo de la progresión de experiencias, las cuales valoran esenciales en la formación de cualquier docente. Así lo expone Raúl:

A lo mejor, lo primero que tienes que hacer es salir a caminar, es una situación estable y fácil. Y después, salir a correr o hacer una carrera de orientación donde ya no tienes a todos los chavales a golpe de vista. Y la siguiente, contratar una empresa que organice una actividad de bicicletas por una vía verde y la siguiente, por si acaso, contratar una empresa que te monte una actividad en escalada en un búlder...Y lo siguiente, raquetas de nieve, ¿me entiendes? Al final, lo mejor es empezar por actividades sencillas que puedes gestionar y que tienen un riesgo bajo, y a medida que te vas acostumbrando a salir, vas viendo que pueden pasar cosas y que pasan cosas, pero que se pueden gestionar y que la gestión de todas estas cosas es un aprendizaje para ti. (E_Raúl)

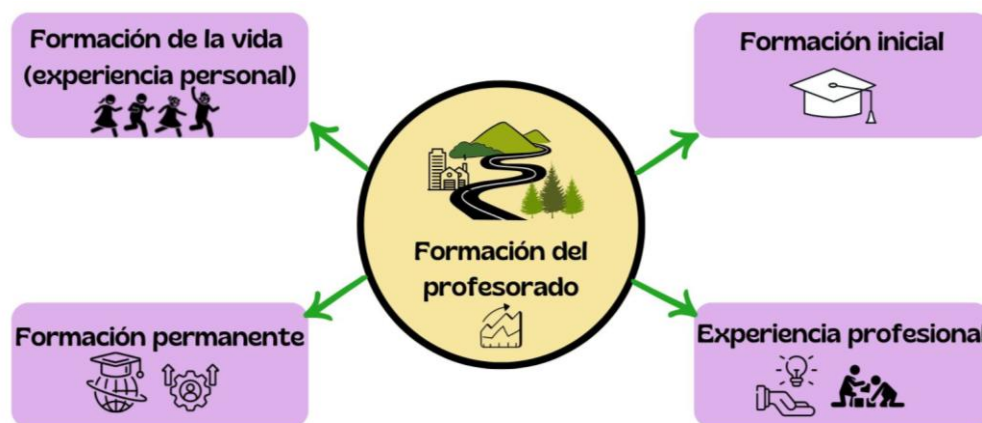
No obstante, hay un aspecto que debemos tener presente, ya señalado en otras ocasiones, y es que, una conexión profunda con la naturaleza no surge únicamente por viajar periódicamente a espacios naturales o hacer excursiones. Sino que resultan más importantes las experiencias cotidianas que ocurren cerca de nuestros entornos más familiares, teniendo en cuenta esa progresión que Raúl nos comenta (Sampson, 2015; Tejada & Sáez-Padilla, 2009) donde entran en juego también las motivaciones e intereses del alumnado (Santos-Pastor, 2006).

Investigaciones como González-Melero *et al.* (2023) muestran el alto porcentaje de docentes (91,4 %) que, a pesar de la escasa formación y la carencia de experiencias que ya hemos dejado patente a lo largo de estas líneas, programan este tipo de prácticas de manera habitual, aprendiendo de los errores a través de las experiencias.

2.5. Conclusiones sobre la formación del profesorado

A partir de las opiniones expresadas por los participantes, y tras su contraste con las investigaciones publicadas, concluimos que, para una formación completa del profesorado en las AFIA, entran en juego muchas variables, considerando que las más significativas son las cuatro que se muestran en la siguiente figura:

Figura 52. Factores que influyen en la formación del profesorado



Fuente: elaboración propia

Esta idea es apoyada por estudios como el de Martín (2017), donde se asegura que se necesita una base, pero se requiere una formación continua que la complemente, además de considerar la influencia de la experiencia personal, ya que las personas que tienen una vida relacionada con las AFMN son capaces de transferir esos conocimientos al ámbito educativo con mayor facilidad y seguridad.

No obstante, como hemos analizado, la formación, tanto inicial como permanente relacionada con las AFMN es escasa y poco específica, partiendo, en muchas ocasiones, de la iniciativa o inquietudes personales (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2018; Pérez-Brunicardi & Martín-del Barrio, 2021). Por todo ello, la formación inicial y permanente debería convertirse en una de las piedras angulares del proceso de formación en general, para que, como expone Alfonso, no exista ese déficit actual del que él mismo habla: *la conclusión a la que llego es formación, formación y más formación y creo que se nos está descuidando. Creo que hay un déficit muy grande de formación* (E_Alfonso).

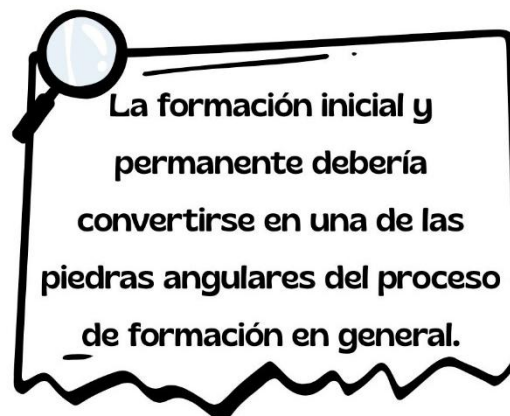
La labor de aprender al aire libre necesita una formación que reduzca la incertidumbre docente, otorgando herramientas y experiencias positivas en contacto directo (Pellicer, 2020). Como expone uno de los sujetos del estudio de Martín-del Barrio (2021): “me encantaría haber tenido formación en este ámbito para perder el miedo que tengo” (p. 230).

En este sentido, Sáez-Padilla (2009) comenta que, en relación con la formación inicial, un inconveniente puede ser el compromiso del profesorado que imparte

las diferentes materias. Esto es, “algunos de estos profesores, y sin poner en duda su excelencia académica y profesional, se muestran incapaces de superar sus contradicciones mostrándose remisos y desconfiados en el valor de la educación, la escuela y los mismos maestros” (Sáez-Padilla, 2009, p. 144), aspecto que, en términos generales, va mejorando de forma progresiva. Además, relacionado con esto, la realidad muestra que un porcentaje alto de maestros egresados ejercen su profesión en ámbitos que nada tiene que ver con la docencia, aspecto a considerar.

De hecho, hace unas décadas, con el objetivo de suscitar una formación continua, el Ministerio de Educación y Ciencia (1989), a través del Plan Marco de Investigación Educativa y Formación del Profesorado, destacó su importancia, presentando la formación como uno de sus principales objetivos dentro del sistema educativo, “tanto por el mundo complejo y cambiante en el que vivimos, como por la propia naturaleza de las tareas que se le encomiendan” (p. 98).

En definitiva, la conclusión que se desprende es que existen múltiples maneras de formarse, destacando algunas como los cursos, jornadas, congresos o seminarios, la pertenencia a grupos de investigación o grupos de trabajo, la formación no universitaria, diferentes cursos de doctorado y tesis



doctorales sobre AFMN, cursos de experto, de postgrado o especialista, o Servicios de Deportes de las universidades (Arribas, 2008), entre otros. En esta línea, Sáez-Padilla (2009) diferencia entre actualización formativa, innovación formativa, perfeccionamiento formativo y reflexión formativa. Lo importante es que cada docente tenga claro el método de formación por el que apuesta, y comenzar por él, de forma progresiva, pero con decisión.

Finalmente, en relación con la experiencia profesional, como bien exterioriza Beatriz: *la experiencia es la que te ayuda a que puedas resaltar en cositas, pero al final es día a día y el aprendizaje continuo el que más nos forma* (E_Beatriz), siendo consciente de que tiene que ofrecer las mejores clases posibles según lo

que le han enseñado. Esta idea es también expuesta por la investigadora en el relato de vida:

Creo que es vital saber, y más como maestros, que estamos en continuo aprendizaje y por eso, me he ido enfrentando a los problemas con lo que sabía y tenía en ese momento, aunque estuviera mal y me equivocase. Pero es que, para equivocarse, y, por ende, aprender, hay que hacer cosas. (Relato de vida)

Como argumentan Pérez-Brunicardi *et al.* (2017), “el profesorado afrontará esta aventura con más garantías si lleva una buena mochila de recursos y experiencias previas” (p. 47) que le permitan desarrollar prácticas al aire libre con mayor seguridad y tranquilidad, reduciendo la incertidumbre docente propia en su desempeño diario, categoría a la que damos paso tras esta última reflexión.

3. Resultados y discusión de la categoría “Desempeño docente”

Figura 53. Tercera categoría y sus correspondientes subcategorías



Fuente: elaboración propia

En los **Anexos IV y V** se presentan las dos redes elaboradas con ATLAS.ti, las cuales ofrecen una representación visual de la secuencia y de algunas de las conexiones más relevantes, que procedemos a analizar.

En este caso, hemos optado por incluir dos redes diferentes. La primera (**Anexo IV**) plasmando únicamente la gestión y las estrategias metodológicas, dada la

extensión de esta subcategoría. Por su parte, la segunda (**Anexo V**), caracterizada por ser más general, en la que mostramos las relaciones de la categoría al completo, sin abordar en profundidad la primera subcategoría.

3.1. La gestión y las estrategias metodológicas

En esta primera subcategoría se abordan las cuatro dimensiones principales que singularizan a las AFIA: la motricidad en terrenos inestables, el soporte de las relaciones sociales, el balance entre el riesgo y la seguridad y la necesaria concienciación ambiental. Nos encontramos ante la subcategoría más amplia, al ser una de las vértebras trascendentales del trabajo, en concreto, todo lo relacionado con la incertidumbre, que se desglosa en la dimensión del riesgo y la seguridad.

3.1.1. En relación con la motricidad

Comenzamos con la primera dimensión: la importancia de la motricidad y su gestión en el desempeño docente. Esto es, ¿cómo el cuerpo se adapta a este tipo de terrenos?, ¿cómo se ajusta en función de las características del entorno?, ¿cómo deberíamos tratar esta dimensión desde el ámbito educativo? Se trata de la dimensión que identifica a la EF y la diferencia del resto de áreas educativas.

Figura 54. La dimensión motriz de las AFIA



Fuente: elaboración propia

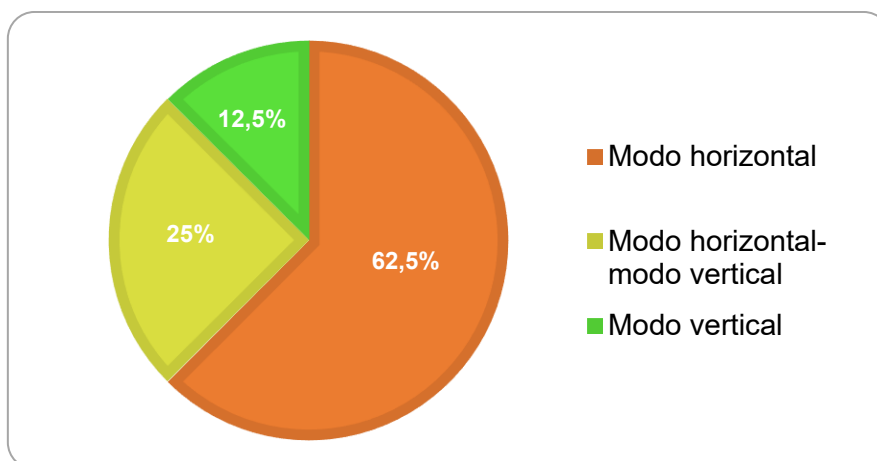
En relación con el ámbito motriz, los especialistas tienen claro que esta dimensión debería tratarse de un modo horizontal, *pudiendo establecer*

relaciones horizontales más o menos fuertes según lo que se esté trabajando, tal y como apunta David (E_David). Incluso, extrapolando esa horizontalidad en varios cursos, tal y como realiza Alfonso, combinando juegos de pistas, orientación, senderismo o *geochaching* en los diferentes cursos de manera coherente y progresiva. Así lo explica:

Yo creo que los chavales sí que tienen esa percepción de que es lineal y progresiva y de que está relacionado. Y luego te dicen cosas como: “claro, esto es lo que hicimos en 1º porque en 4º empezábamos en escalada” o “ahh sí, esto lo aprendimos en 1º de la ESO con cabuyería y cuando aprendimos a hacer el puente mono”. (E_Alfonso)

En este sentido, se opta por situaciones de aprendizaje global, donde las AFIA sirven como vehículo para enseñar otros contenidos conceptuales y elementos comunes a varias modalidades o áreas, en vez de por situaciones de aprendizaje más analíticas y técnicas, donde las propias actividades y deportes son el objeto de aprendizaje, desde un modo más vertical (Benito, 2021). También apoyan esta idea los participantes que completaron el cuestionario, donde el 62,5% (20 docentes) trabaja las AFIA enseñando elementos comunes a varias disciplinas mediante tareas globales, el 25% (8 docentes) está entre el modo horizontal y el modo vertical, y el 12,5% (4 docentes) se acerca más a un modo vertical, tal y como mostramos en el siguiente gráfico:

Figura 55. Enseñanza motriz de las AFIA concebida por el profesorado



Fuente: elaboración propia

Resulta interesante el apunte que realiza Raúl dentro de este debate:

Desde el punto de vista motor hay cosas que no, porque son muy específicas. Pero creo que el bagaje motor que aprendes al final es perfectamente transferible. Como mínimo a la adaptabilidad que tienes tú y tu movimiento al entorno en el que te estás moviendo. (E_Raúl)

Por lo que, a pesar de que hay gestos técnicos muy diferentes en función de las SdA en la que nos encontremos, *el gestionar esas condiciones de incertidumbre, el saber afrontar con calma, con entereza y con sangre fría ese tipo de situaciones y tener recursos para poder afrontarlas, más a nivel psicológico que a nivel motriz, sí que tiene transferencia (E_Sebastián)*. Se trata de incidir “en el conocimiento, la comprensión y la competencia con vistas a una actuación inteligente” (Sánchez, 2021a, p. 297) que permita adaptar nuestro cuerpo a los entornos con incertidumbre. Esta idea también ha sido defendida por algunos documentos legislativos, como el RD 126/2014 cuando expone: “entre los procesos implícitos en la conducta motriz hay que destacar el percibir, interpretar, analizar, decidir, ejecutar y evaluar los actos motores” (p. 19406), encontrando esa transferencia que mencionaba Sebastián. Para entender mejor esta horizontalidad que nos lleva a comprender lo que es poseer una conducta motriz inteligente, recogemos un fragmento de conversación que lo ejemplifica:

Pérez-Brunicardi: Dos personas están pasando un mal rato en una cumbre y tienen que bajar. Al final, consiguen bajar a 8000 metros saliendo de allí, no han hecho cumbre, pero han salido vivos.

Sánchez: Desde el punto de vista del rendimiento, abandonar la cumbre hubiera sido un fracaso, sin embargo, desde el punto de vista de la “performance inteligente” es un éxito porque tu decisión de inteligencia se basó en un criterio de seguridad en ese momento que desde ese punto global como inteligencia fue mucho mayor que el haber arriesgado la vida y haber hecho cumbre. (Benito, 2021, p. 87)

Por su parte, algunos expertos mencionan la relevancia de dos aspectos. Por un lado, la transversalidad dentro de la propia materia, siendo, como exterioriza Federico en su entrevista, imposible parcelar y aislar a la hora de ejecutar: *está todo de manera transversal, es muy difícil extraer un aspecto técnico y dejarlo aislado y solo ver eso (E_Federico)*. Y, por otro lado, la interdisciplinaridad con el resto de las materias, como apunta uno de los participantes de uno de los

grupos focales: *cuando hago orientación, por ejemplo, lo trabajo con la lengua, con la matemática, con la conservación del medio. Incluso con la plástica a la hora de tener que trabajar los planos y hacerlos nosotros* (GF_Online). Esa interdisciplinariedad también queda patente en el cuestionario, donde el 81,2% de los participantes (26 docentes) emplea situaciones de aprendizaje globales e interdisciplinares en sus clases.



A este respecto, en relación con esa interdisciplinariedad, ya la ILE defendía esta noción, dando calidad a ese aprendizaje integral (Arribas, 2008) que facilita el desarrollo de una educación significativa y auténtica (Arufe *et al.*, 2012; Ascaso *et al.*, 1996; Santos-Pastor, 2006). Autores como Carbonell

(2000) destacan que los niveles de integración del conocimiento se producen como un engranaje complejo donde existen relaciones que crean la interdisciplinariedad y la globalización. Y es que, existen docentes que a día de hoy consideran que desde la EF solo nos centramos en la dimensión motriz, siendo algo erróneo, tal y como justifica Ruiz Pérez (1995) cuando define competencia motriz, la cual puede ojearse en el marco teórico. En esta línea, el estudio de Reyes (2014) analizó el carácter de este tipo de actividades y uno de los participantes proponía traspasar las fronteras del horario para trabajar de manera interdisciplinar y coherente, algo que hoy en día sigue siendo complicado en la puesta en práctica.

Por otra parte, no podemos olvidar ni obviar el compromiso motor que desde la EF debemos promulgar y trabajar, tal y como apoyan expertos como Arturo, apuntando la importancia que tiene el movimiento. Aunque Parlebas (2020) concreta esta idea, exponiendo que lo central en EF no es el movimiento ni el cuerpo, sino la persona que se mueve y la conducta motriz de cada persona, enriquecida por su vivencia corporal. A tal efecto, la adaptación al medio y el descifrado del mismo es un factor clave en este tipo de prácticas (De Marimon, 2009), donde no solo se trata de tomar buenas decisiones, sino también de realizar buenas ejecuciones, siendo integral esa *performance* inteligente (Benito,

2021). Así argumenta también Luna ese compromiso motor, defendiendo a su vez la interdisciplinariedad de la que hablábamos en líneas anteriores:

Hay sesiones que son más específicas de habilidades, pero es que el mero trayecto ya tiene un aprendizaje motriz importante. Motriz, o yo iría más allá, diría motriz y sensorial, que también está dentro de lo motriz, pero creo que es el aula multisensorial más potente que podemos tener [...]. A veces nos llevamos los blogs de dibujo, un libro de poesía o tenemos que escribir. Otras veces estamos trabajando otras asignaturas y, entonces, la práctica motriz es más relajada o están sentados, pero es que están sentados en el suelo, o están sentados en una roca y creo que ahí hay un aprendizaje motriz también. (E_Luna)

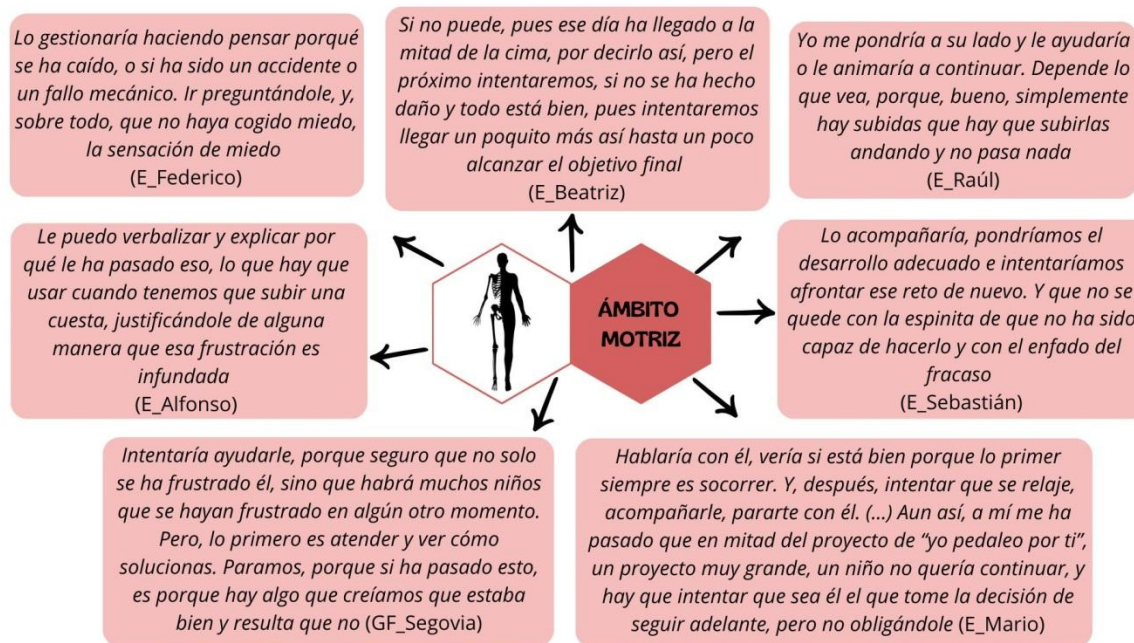
Una vez tratada la motricidad, terminamos este apartado haciendo referencia al dilema relacionado con esta dimensión, el cual está recogido en el cuestionario:

Te has ido con tu alumnado a hacer una marcha en bicicleta BTT. En un momento de la ruta aparece una subida muy pronunciada y difícil. Sin pensarlo, uno de tus alumnos comienza a subir muy rápido y sin tener en cuenta la dificultad, lo que le hace echar el pie a tierra y frustrarse.

Todos los participantes lo harían a través de las preguntas, el diálogo, la reflexión y las explicaciones necesarias para hacerle entender qué es lo que ha pasado, socorriendo siempre en un primer momento, y, promoviendo, de manera progresiva, una adecuada autonomía motriz (Mediavilla, 2020a). Todo ello coincide con los resultados que se obtuvieron en el TFM, donde el 62,2% (56 maestros) actuaría haciendo preguntas y ayudando a reflexionar, seguido por un 22,2% (20 maestros) que afirmó que sería raro que se diese esa situación porque ya se habría trabajado previamente (Benito, 2021).

A continuación, adjuntamos algunos fragmentos literales de algunos expertos, aunque cabe destacar la reflexión aportada por Jesús, el cual expone que habría realizado una pausa antes de la cuesta con la excusa de reagruparse, lo cual coincide con ese 22,2% de maestros que reflexionaría previamente. Él comenzaría a plantear preguntas como: *¿qué hacemos ahora?, ¿subimos todos juntos, sube cada uno por su cuenta?, ¿cómo resolvemos la situación?* (E_Jesús). En la figura 56 se muestran otras posibles maneras de abordar el escenario según algunos de los especialistas:

Figura 56. Posibles intervenciones para considerar en el dilema expuesto



Fuente: elaboración propia

Llegados a este punto, para finalizar, y dado que el 100% de los participantes (32 docentes) del cuestionario reaccionarían "haciéndole preguntas y ayudándole a reflexionar para que buscara una solución y fuera consciente de cómo ha llegado a esa situación", seguido de "dejar o promover que la situación fuera resuelta por sus compañeros" con un 31,3% (10 docentes), creemos conveniente adjuntar la siguiente tabla, que muestra interrogaciones que algunos participantes harían:

Tabla 31. Preguntas reflexivas en una AFIA relacionada con la motricidad

Ejemplos de preguntas reflexivas para realizar en dilemas de este estilo
¿Por qué has decidido optar por subirla rápido? ¿Crees que has actuado de la mejor manera? ¿Crees que lo podías haber hecho de otra manera? ¿Cómo crees que podrías haber subido para que no te hubiera pasado esto? ¿Cómo actuarías la siguiente vez que te vuelvas a encontrar en una situación similar? ¿Por qué crees que te ha pasado justo en ese momento? ¿Qué ha cambiado que antes no te ha generado frustración y algo ha cambiado para que estes así? Vamos a ver qué ha pasado. ¿Cómo crees que puede afectar tu acto a los demás, tanto a los de arriba como a los de atrás? ¿Qué tenías que haber controlado para que no sucediera esto?

- ¿Por qué necesitas ser el primero en llegar arriba?, ¿quieres ser tú el que abra el camino para los demás?
- ¿Crees que puedes ayudar a los demás llegando el primero?
- ¿Qué es lo que has hecho mal que ha fallado esa expectativa que tenías?, ¿cuál crees que ha sido el motivo por el que has fallado?, ¿quizás has ido muy rápido?, ¿no mediste la largura del trayecto?
- ¿Qué ha sucedido en tu cabeza, qué es lo que ha pasado? Analiza y me cuentas. Y ahora, las consecuencias: ¿el resultado que tienes te gusta?, ¿te sientes bien con el resultado? Si no te gusta, dime ¿qué harías para que esto no volviera a pasar?
- ¿Cómo te sientes?
- ¿Crees que puedes seguir o necesitas parar? No me gusta el “venga ánimo que no ha sido nada, tú puedes”. Creo que lo primero es validar.

Fuente: elaboración propia

Todo ello guarda una estrecha relación con el modelo de ECD analizado en el marco teórico, sobre el que se ahondará en mayor profundidad cuando hablemos de “otro tipo de estrategias docentes”.

3.1.2. En relación con la interacción social

En esta segunda dimensión nos centramos en analizar las relaciones que se producen entre iguales y cómo estas nos sirven de soporte e influyen en el desarrollo de las AFIA.

Figura 57. La dimensión social de las AFIA



Fuente: elaboración propia

Se trata de una de las dimensiones más valoradas si ponemos el foco en el alumnado, así lo expresa Daniel: *desde el prisma del alumnado, le doy más importancia a lo social, a la gestión propia de todo lo que sucede en un momento determinado. Somos seres sociales y la enseñanza y la educación aboga por vivir en sociedad* (E_Daniel). Noción que también comparte Sebastián, añadiendo además que estas prácticas le han funcionado muy bien *sobre todo con colectivos de chavales en riesgo de exclusión social o chicos con comportamientos disruptivos muy graves en el aula* (E_Sebastián).

Y es que la realización de dinámicas experienciales en entornos al aire libre repercute positivamente en la autonomía, el comportamiento y la comunicación entre los estudiantes (Navarro-Patrón *et al.*, 2015; Wauquiez *et al.*, 2021), tal y como profundizaremos más adelante cuando hablemos de los beneficios que nos aportan. Esto también se demuestra en el cuestionario, donde el 100% (32 docentes) considera que incluir este tipo de prácticas mejora la socialización del alumnado casi siempre (28,1%) o siempre (71,9%), dedicando en un 81,3% de los casos, tiempo, tanto durante como después de la actividad, a que el alumnado comprenda las interacciones sociales. En esta línea, numerosas investigaciones (Agostini *et al.*, 2018; Gómez, 2008; McGowan, 2016; Mediavilla, 2020a) defienden que este tipo de actividades ofrecen un lugar privilegiado para el desarrollo social si se trabajan con el enfoque adecuado.

A tal efecto, resulta interesante lo que comentan dos participantes del grupo focal de Valladolid, aludiendo a que, para poder gestionar el riesgo desde el prisma docente, es necesario trabajar previamente la parte social con el alumnado:

Siempre parto de que haya un nivel de compañerismo entre ellos, de ayuda si surge algún problema o de saber de quién tengo que cuidar, que no quede nadie atrás. Para mí eso es una base. [...]. Yo creo que eso te ayuda a toda la gestión del riesgo, de poder delegar responsabilidades, de que se echen una mano entre todos y de trabajo en equipo. (GF_Valladolid)

Esto es, deberíamos intentar “involucrar a los participantes en la actividad que están realizando, contribuyendo al desarrollo de sus habilidades personales y sociales” (Mediavilla, 2020b, p. 136) y, con ello, mejorar su desarrollo integral. Sin embargo, para lograr dicho propósito, resulta imprescindible conocer al grupo y dedicar tiempo a una tarea aparentemente sencilla, pero en realidad compleja,

como es la observación y el análisis de las interacciones de nuestros estudiantes, aunque esta labor sea percibida de manera negativa porque parece que “no haces nada”. Eso es precisamente lo que hace una de las participantes del grupo de Valladolid con sus cursos de la ESO:

Si puedo, a mí me encanta, sobre todo los primeros días de clase, el sentarme. Mandar cosas muy sencillitas para que hagan, los típicos retos cooperativos, sentarme en un sitio y observar, solo observarles. O sea, me gusta observar esa relación que tienen y cómo van evolucionando. Es más, cuando me han acompañado los profesores, digo: “deberías venir a ver una actividad de EF porque los vais a ver en un ambiente diferente, muy distintos”. Y, a veces, cuando vienen, se dan cuenta de lo que les decimos en las juntas de evaluación. Hay una interacción muy diferente a la del aula. (GF_Valladolid)

El arte de sencillamente observar y escuchar para poder realizar una buena evaluación formativa que permita conocer a nuestros estudiantes (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2024). ¡Qué importante es dedicar tiempo a observar y qué poco lo hacemos generalmente en el día a día escolar! Y es que, si de tiempo hablamos, en la enseñanza el tiempo es una de las materias primas más escasas que, en pocas ocasiones solemos emplear en observar, dando más importancia a la acción y ejecución (Ritchhart, 2015). En esta línea, Louv (2005) apoya la idea de “capturar el tiempo” y defiende la importancia de observar a nuestros estudiantes para poder realizar prácticas realmente significativas. Así, trabajar de esta manera, nos ayudará a buscar estrategias que favorezcan la socialización, no importando tanto el lugar en el que nos encontremos, tal y como expone una de las integrantes del grupo focal de Segovia: *creo que no es el entorno el que favorece la socialización, sino como trabajas en ese entorno y cómo gestionas la incertidumbre generada, o sea, no por ir al bosque van a mejorar. Es como tú orientes esa actividad (GF_Segovia).*

Todo ello está directamente relacionado con la idea que discutíamos en la primera categoría sobre la importancia de la incertidumbre más que del lugar y, por



supuesto, con las estrategias docentes que utilizamos para generar ambientes de aprendizaje auténticos y reales que veremos más adelante. Estas relaciones también pueden observarse en la red del **anexo IV**.

Pero ¿nos hemos parado a pensar qué es lo que ocurre realmente cuando salimos del aula?, ¿por qué las interacciones son diferentes?, ¿cómo se gestionan? Luna lo intenta realizar con mucha naturalidad:

Ese camino que van hablando, en el que a veces vas escuchando, otras veces hablando con ellos, o sea, hay una interacción social tan diferente contigo y con ellos también que no te sé explicar. Van de otra forma, hasta si se cruza un gato crean interacción social entre ellos [...]. Mira, este miércoles llega una señora y digo: “pase señora”, y yo ahí enseñándoles a dar a la comba y me dice: “ay lo que habré saltado, porque ahora voy con el bastón, pero antes...” Esa interacción social forma parte de la vida. Es que ven la vida misma y creo que es importante, pero también entre ellos: “¿te ayudo?, ¿estás cansado?” (E_Luna)

En este sentido, se favorece la conexión del grupo entre ellos mismos y con el docente, el respeto y la responsabilidad hacia los demás y el entorno (Mortlock, 1984), y el comportamiento, siendo mucho más positivo (Díaz, 2022). Así lo apoyan también los participantes del grupo de Valladolid, añadiendo que hay aspectos como la gestión de grupos o las interacciones entre iguales que en clase no se ven, y todo ello, ayuda a organizar las clases a través de la experiencia y la observación. En la medida en que creemos que el ser humano y el aprendizaje son sistemas sociales y no elementos aislados, las relaciones comienzan a desempeñar un papel fundamental (Benito, 2021; Ritchhart, 2015).

Otra idea muy defendida por los especialistas es la importancia de repartir roles, intentando *llevar ya algún rol preestablecido para ciertos alumnos, dándoles la responsabilidad porque, a veces, esos alumnos necesitan sentirse protagonistas* (GF_Valladolid), así como asignar responsabilidades, como expone Borja: *hay a ciertos alumnos que este tipo de actividades les funciona muy bien cuando les haces todo lo contrario a lo que se les espera, que es darles cierta responsabilidad* (E_Borja), ya que la tendencia muchas veces suele ser: *¡buaah!, es un grupo complicado, si no los controlo en el aula, como para llevarlos fuera, si me la están liando en el colegio, ¿cómo no me la van a liar fuera?* (GF_Online), tal y como comentaba Sebastián al inicio de este apartado. También una de las

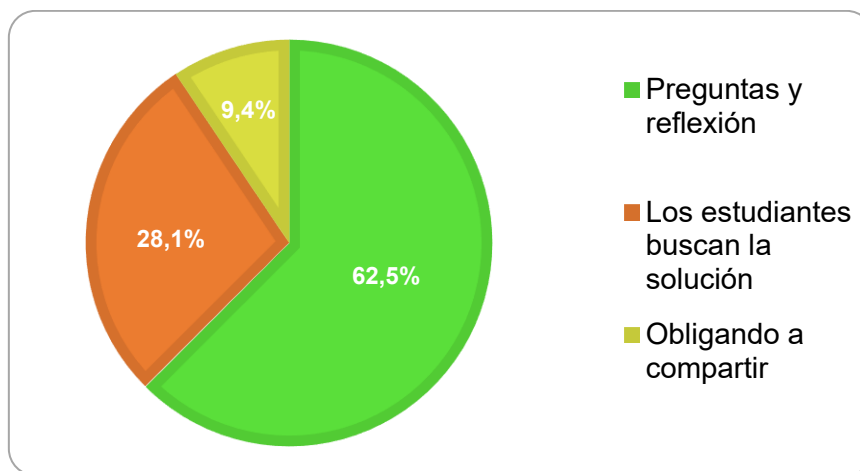
participantes de grupo focal de Segovia comentaba que, si no se ve claro, es mejor quedarse en un contexto controlado que en uno que estás solo y no conoces. Por todo ello, es necesario “determinar las condiciones pedagógicas y de planificación que permitan convertir las actividades en la naturaleza en una actividad educativa auténtica” (Caballero-Blanco, 2012, p. 102).

Una vez tratadas las relaciones sociales, terminamos este apartado haciendo referencia al dilema relacionado con dicha dimensión:

Os habéis ido de acampada y pernoctáis una noche al aire libre. Es de noche y hay pocas linternas, así que decidís que, para poder llevar a cabo la actividad, debéis compartirlas. Uno de tus alumnos no quiere compartir su linterna con nadie, es suya y nadie más puede usarla. Esto provoca un conflicto.

El 62,5% (20 docentes) reaccionaría a través de las preguntas y la reflexión, seguido de un 28,1% (9 docentes) que dejaría que los estudiantes buscaran la solución. Un 9,4% (3 docentes) resolverían la situación obligándole a compartir. Así se recoge en el siguiente gráfico:

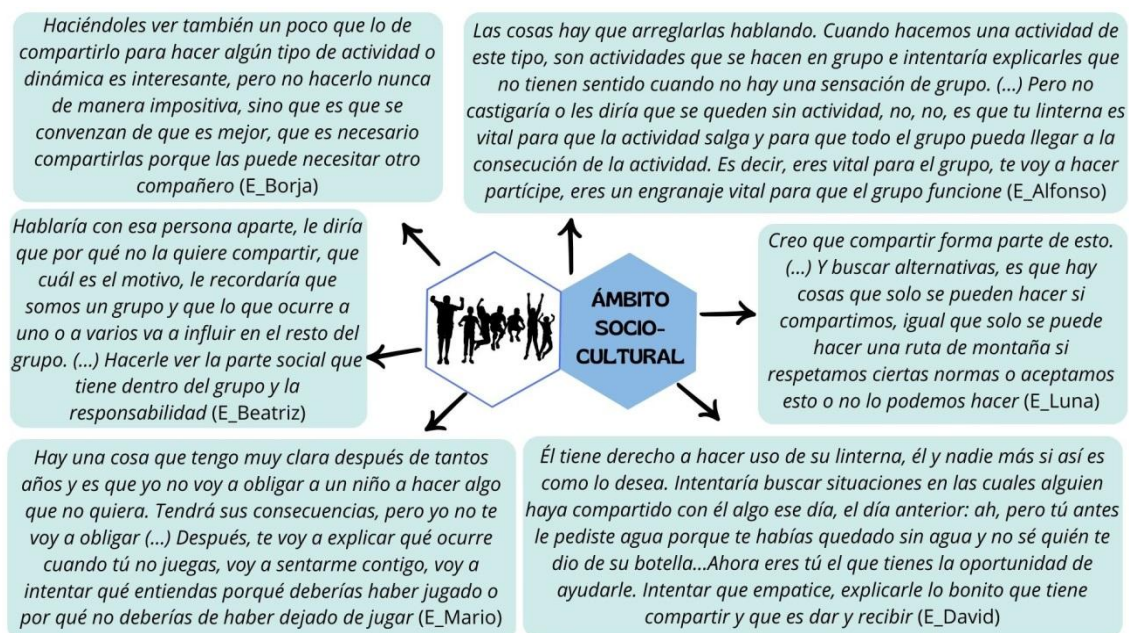
Figura 58. Respuestas del profesorado al dilema de la dimensión social



Fuente: elaboración propia

Las respuestas vuelven a ser bastante similares a las obtenidas en el TFM donde el 73,3% (66 maestros) haría preguntas y ayudaría a reflexionar para entender miedos o inquietudes del estudiante y un 13,3% (12 maestros) dejaría que lo resolviesen entre compañeros (Benito, 2021). A continuación, adjuntamos algunos fragmentos literales de algunos expertos:

Figura 59. Posibles intervenciones para considerar en el dilema expuesto



Fuente: elaboración propia

De nuevo, rescatamos la intervención de Jesús por gestionar la situación adelantándose al acontecimiento. En este caso concreto del dilema planteado, él revisaría ya en el autobús todo el material, incluidas las linternas, empezando el proceso de negociación, si fuera necesario, desde ese mismo momento. De este modo, ya desde ahí comenzaría a realizar preguntas y a gestionar la situación con el propósito de encontrar la mejor solución posible de manera conjunta.

En este sentido, experimentar conflictos de este tipo de forma frecuente en el ámbito educativo constituye una realidad que, como docentes deberíamos valorar, ya que representa una fuente constante de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo, tanto personal como profesional, tanto propio como de los estudiantes. Así lo defiende Raúl, el cual los considera como una fuente de riqueza, siempre que se tenga que resolver a partir de un momento de reflexión, o Arturo:

Para mí los conflictos son unas oportunidades de aprendizaje. Y en ese conflicto que hemos visto existe una oportunidad de aprendizaje, en este caso, algo tan importante como compartir. Y la clave es hacerle reflexionar y, por supuesto, si el niño no quiere compartir, pues para él la linterna, pero que haya un trabajo de reflexión. (E_Arturo)

Caballero-Blanco (2012) expone que este tipo de actividades, al propiciar una gran interacción social, conllevan la aparición de conflictos reales que, desde un enfoque educativo “se presentan como una oportunidad para el desarrollo personal y un elemento dinamizador de las relaciones humanas” (p. 101), haciéndolas más ricas y versátiles, tal y como veremos en los beneficios. Y precisamente en estos momentos de conflicto, las preguntas que formulamos como docentes, así como el tiempo que dejamos para contestarlas, vuelven a adquirir un papel fundamental.

Por este motivo, en la siguiente tabla recogemos algunas de las propuestas expresadas por los participantes de este estudio, las cuales, como se ha mencionado anteriormente, guardan una relación con las estrategias utilizadas.

Tabla 32. Preguntas reflexivas en una AFIA relacionada con la interacción social

Ejemplos de preguntas reflexivas para realizar en dilemas de este estilo
• <i>¿Te sientes bien haciendo eso?, ¿crees que es la manera más correcta? El resto de tus compañeros están compartiendo y tú quieres estar solo con tu linterna.</i> • <i>¿Cómo te sentirías si te lo hicieran a ti? Tú imagínate que te lo hacen a ti, ¿ahora qué pasa?, ¿cómo te sentirías?</i> • <i>¿Qué pasaría si el resto de tus compañeros actuaran igual que tú?</i> • <i>¿Prefieres tener la linterna y estar tú solo o prefieres tener la linterna compartida y estar con el resto?</i> • <i>Piensa en todas las cosas que este niño ha compartido contigo, e incluso, que yo, siendo profesora he compartido contigo... ¿Qué cosas he compartido yo contigo que te han hecho mejorar?, ¿esta noche ganas más tú sola o tú solo con la linterna o tú con otros compañeros, con la linterna?</i> • <i>¿Qué podríamos hacer con tu linterna para que todos nos lo pasemos bien?, ¿sombras chinescas, podemos jugar a contar historias de miedo?</i> • <i>Si tú estuvieras en su situación, ¿qué te gustaría que pasara?</i> • <i>Si tú no tuvieras linterna, ¿te gustaría que te la dejaran o que no te la dejaran?</i> • <i>¿Tú no compartes porque crees que eres autosuficiente? Como eres suficiente, estás tú solo, te enfrentas a las cosas tú solo... Entonces, si alguien tiene miedo a la oscuridad, ¿no vas a poder ayudarle?</i> • <i>Si no somos capaces de compartir una linterna que es algo material, ¿cómo vamos a prepararnos, por ejemplo, para ayudarnos a afrontar un reto, una dificultad, una situación de emergencia, por ejemplo, o una situación en la que se pueda ver en peligro nuestra integridad o nuestra seguridad?</i> • <i>Yo le preguntaría cómo desarrollaría él o ella la actividad si fuese el responsable, es decir, si tú ahora fueras el responsable, ¿cómo podrías desarrollar la actividad si te encuentras en esta situación de que hay gente que no quiere dejar su linterna?, ¿qué soluciones propondrías tú?</i>

Fuente: elaboración propia

Tras esta recopilación de posibles preguntas, pasamos a abordar la dimensión relacionada con el riesgo y la seguridad, profundizando de manera concreta en los diferentes tipos de incertidumbre que pueden aparecer cuando realizamos este tipo de actividades.

3.1.3. En relación con el riesgo y la seguridad

En esta tercera dimensión procedemos a analizar cómo el entorno puede suponer un problema si no existe un adecuado control de los factores que generan la incertidumbre, incluso aun teniendo en cuenta dicho control. Así, la presencia de incertidumbre ambiental es el factor que define las AFIA.

Figura 60. La dimensión del riesgo y la seguridad de las AFIA



Fuente: elaboración propia

Para ello, vamos a centrarnos en: (1) la incertidumbre del alumnado, que define a las AFIA como objeto de aprendizaje, (2) la incertidumbre propia del profesorado, a la que nos hemos referido a lo largo del documento como incertidumbre docente, la cual condiciona nuestra acción educativa, (3) la incertidumbre legal, dentro de la incertidumbre propia, (4) la incertidumbre que vive el resto del profesorado, (5) la del equipo directivo y (6) la incertidumbre de las familias, influyendo en el alumnado y en nuestro desempeño docente.

Comenzamos con la incertidumbre del alumnado. ¿Qué aspectos debemos considerar para reducir esa incertidumbre que vivencia el alumnado? Son muchas las ideas que reseñan los participantes.

En primer lugar, dan importancia a una buena progresión. Así, Alfonso nos cuenta que cuando comienzan con una AFIA nueva, los alumnos tienen muchos miedos, pero comienzan a recordar cosas que ya saben gracias a haberlo trabajado en años anteriores, lo cual reduce mucho sus inquietudes. *Una buena secuenciación de contenidos o saberes básicos que llamamos ahora es vital para ir reduciendo [...]. Secuenciación y confianza, y ser muy progresivo, con pasitos cortos, y, sobre todo, mucha práctica* (E_Alfonso). Para ello, nos expone el siguiente ejemplo que le ocurrió en clase:

¿Tú sabes el miedo que tienen cuando hacen un rapel? Yo creo que eso son píldoras para su autoestima brutales. Era impensable que estas chicas hicieran un rapel por el miedo que tenían y la aversión que les generaba todo el contenido. Y lo hicieron, vaya que sí lo hicieron. (E_Alfonso)

En este sentido, es fundamental: (1) eliminar presiones, tal y como defiende Federico: *lo haces si quieres, tranquilo, quédate aquí. Mira cómo lo hace tu compañera, te ayudo si necesitas [...]. Y llega se día, y dice profe, bueno... y claro, les cambia la cara y a mí también* (E_Federico); (2) respetar su decisión, *y, después, intentar estimular la motivación para hacerlo desde una progresión en la que se sienta seguro, sin obligar a que llegue a donde llegan los demás, con progresiones y experiencias positivas* (E_David), (3) dejarles tiempo, observar mucho, *y poco a poco, cambiando roles y colaborando a que se vaya acercando al objetivo* (E_Beatriz); y (4) hacerles sentir cómodos para que sean capaces emocionalmente de afrontar la actividad, *procurando que las primeras experiencias sean placenteras* (E_Jesús). *Si van a pasar un mal rato, no tiene sentido. Esto se hace porque te va a aportar algo bueno. Si no, lo único que va a generar en ti es angustia y ansiedad* (E_Sebastián), tal y como defienden también Wattchow y Brown (2011).

Todo ello ayudará a que vayan desarrollando esa *performance* inteligente en materia de seguridad individual y colectiva (Fernández *et al.*, 2018), reduciendo

factores de riesgo que pueden derivar de la falta de condición física, deficiencias técnicas, inmadurez o falta de coordinación del alumnado (Hurtado *et al.*, 2020).

En segundo lugar, apuntan que una buena opción puede ser trabajar con retos, *que sean muy pequeñitos de uno a otro, todo muy bien estructurado. Creo que eso les da muchísima confianza* (E_Alfonso) y motivación, tal y como cuenta Mario con una alumna en un proyecto de senderismo:

No te pasas cuatro días andando por andar, sino que estás haciendo algo bueno [...]. Por ejemplo, hay una niña que tengo que está deseando que llegue el reto, ¿sabes? Porque sabe que el objetivo es otro, recaudar fondos para una asociación que está en Tánger, que está preparando ya todo el tema... Y esa misma niña, si le digo: “haz una ruta de senderismo”, lo más probable es que me diga que no. (E_Mario)

En tercer lugar, exteriorizan la relevancia que tiene darles pequeñas responsabilidades que puedan controlar, como hace Alfonso, comprando unos *walkies* en las salidas de bicicleta y animándolos a gestionar la actividad. En definitiva, se trata de prepararlos para que asuman responsabilidades, sabiendo que están arropados para que no tengan miedo “a hacer”. En esta línea, Daniel comenta que sus *alumnos están acostumbrados a trepar por los árboles y tienen que trepar, porque si no trepan nunca van a tener la sensación de invalidez cuando se caen* (E_Daniel) aunque se asusten, y él, como adulto responsable, también. Evitar los rasguños o golpes sería evitar aprender a manejarnos a nosotros mismos, a que ellos aprendan y a controlar el propio entorno (Knight, 2011). No obstante, un apunte interesante es el que realiza Mario, no haciéndoles nunca responsables si la actividad entraña cierto riesgo real.

Por su parte, Luna relaciona la seguridad con la autonomía. *Me parece que la seguridad es el vivo ejemplo de la autonomía, deben tener autonomía sí o sí. “Tengo que atarme los cordones, tengo que ir bien abrigado...” Para unos es muy fácil, pero para otros es más complicado* (E_Luna). Así, es fundamental programar atendiendo a la diversidad de una manera real y coherente:

La mirada de la programación para mí no es tanto hacer una programación y en la parte final poner “atención a la diversidad”, sino decir: “voy a programar desde la diversidad”. Cuando tú programas desde la diversidad, ya estás pensando en todos los alumnos que tienes, no pensando en la mayoría y luego ya veré qué

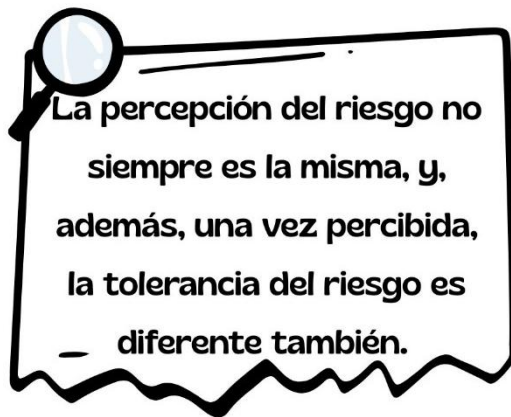
hago con el alumno que tiene un problema. Y eso lo gestionas para hacer una propuesta que permita disfrutar y aprender, y desarrollar competencias al alumnado menos capaz y al que lo es más. Ahí está un poco la magia de saber hacerlo bien. (E_Raúl)

Apoyando estas ideas, Gill (2007) enumera tres argumentos principales defendiendo la importancia que tiene que los estudiantes asuman riesgos desde edades tempranas: (1) les ayuda a manejar diferentes situaciones a las que se enfrentarán a lo largo de su vida, (2) les surge la necesidad de vivir riesgos que se alimentan de manera controlada evitando que se expongan a riesgos mayores y (3) se enfrentan a circunstancias adversas, tomando decisiones constantes. Lapetra y Guillén (2005) añaden la producción de tensiones y vivencias de “sensaciones emocionantes” por muy sencillas que, a priori, nos parezcan, como puede ser una marcha tranquila en bicicleta, como decía Alfonso.

Al alumnado hay que ofrecerle la oportunidad de aprender, y precisamente *en esa superación de miedos, hay muchísimo aprendizaje* (E_Arturo). No todos los alumnos tienen el mismo bagaje motriz ni las mismas experiencias previas en relación con las AFIA. Así, una buena idea es indagar a través de preguntas qué experiencias han tenido al aire libre (Pérez-Brunicardi & Martín-del Barrio, 2021) para ofrecerles otras a las que no están acostumbrados. Borja se encuentra muchas veces en clase con alumnos que *tienen de alguna manera asumido que no son hábiles motrizmente, se lo han ido creyendo con el paso del tiempo* (E_Borja). Y ahí está el trabajo de practicar para convencerse de que sí lo pueden lograr, conocer sus límites y enfrentarse a sus miedos.

Lo que debemos tener claro es que el riesgo siempre está presente, tanto el objetivo como el subjetivo, al que llamamos “sensación de riesgo” (Caballero-Blanco, 2012) y al que Federico se refiere como “incertidumbre apreciada por ellos, pero que no es real”. *Esa incertidumbre sí que me gusta, la que ellos perciben, aunque no sea real. Eso es parte del aprendizaje de estas actividades con incertidumbre: la cadena de seguridad y que dependan unos de otros* (E_Federico). A tal efecto, en la formación del grupo de Valladolid del curso 2024/2025 se debatió sobre ello, donde aclararon que la percepción del riesgo no siempre es la misma, y, además, una vez percibida, la tolerancia del riesgo es diferente también. Idea que conecta directamente con la tabla 18, sobre los

niveles de tolerancia del riesgo, y, por supuesto, con la pedagogía del riesgo que propone plantear situaciones de “riesgo controlado” (Ibor & Julián, 2016).



Por todo lo comentado, como expone una de las participantes del grupo focal de Valladolid, es fundamental que *sean conscientes de que hay actividades que implican un riesgo, y no un riesgo para sí mismos, sino para terceras personas. Lo que a ti no quieres que te hagan, tú no lo hagas, eso les digo siempre*

(GF_Valladolid), haciendo referencia a la parte empática. En definitiva, trabajar la incertidumbre del y con el alumnado nos ayuda a que ellos sean conscientes de su importancia. Así se muestra en el cuestionario, donde un 59,4% (19 docentes) comparte responsabilidades con su alumnado si la actividad entraña un riesgo asumible, con el fin de que aprendan a gestionar ese riesgo.

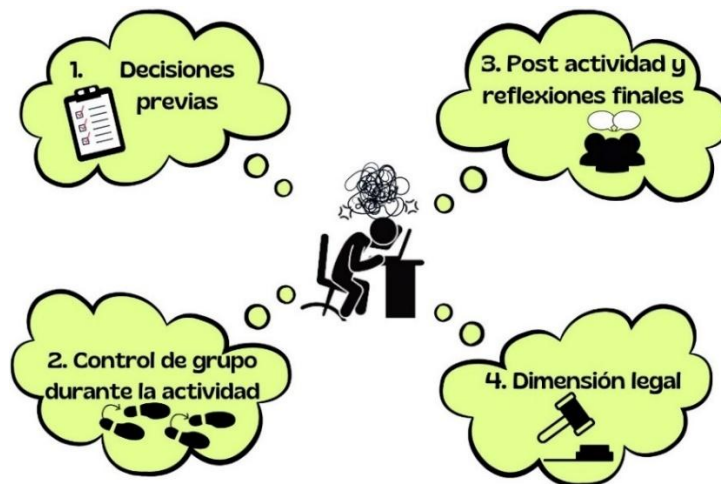
Que los niños crezcan como montañeros en un entorno en el que puedan ver cómo la prevención es algo natural e intrínseco a la propia actividad hace que no se planteen en un futuro que realizar una actividad sin una planificación previa, sin llevar el material adecuado, sin contrastar sus posibilidades y sin un plan B, no sea posible. (García & Sánchez, 2017, p. 66)

Tratada la incertidumbre que define a las AFIA como objeto de aprendizaje y su relación con el riesgo y la seguridad, se pasa a abordar la incertidumbre propia del profesorado, relacionada con los propios miedos e inquietudes. A tal efecto, ¿qué aspectos podemos tener en cuenta para reducirla?

Partiendo de la premisa de que *el riesgo siempre va a estar ahí* (E_Alfonso), noción defendida por diversas investigaciones (Freire, 2014; Miguel-Aguado, 2006), una de las ideas más repetidas entre los participantes es la importancia de la preparación previa y la idea de tener una buena programación. Como bien expone Daniel en su entrevista, *se trata de un conjunto de decisiones pre, durante y post* la actividad. Ibor y Julián (2016) definen estas fases como pre-evento, evento y post-evento, y García y Pérez (2013) bajo los términos de planificación, control del grupo y reflexión sobre la actividad. Independientemente de las diferentes nomenclaturas, vamos a ir analizando

cada una de las fases, incluyendo un cuarto apartado que hace referencia a la parte legal, dada la estrecha relación que guarda con una buena toma de decisiones. En la figura 61 se muestran los cuatro apartados que iremos tratando en relación con la incertidumbre propia del profesorado.

Figura 61. Factores claves dentro de la incertidumbre propia del profesorado



Fuente: elaboración propia



En cuanto a las decisiones previas, el trabajo de programación es fundamental. Como exponen Pérez-Brunicardi *et al.* (2018) “la inversión en la planificación nos será devuelta con intereses de tranquilidad y seguridad” (p. 80). Así lo expresa también Jesús:

Yo creo que la manera de lidiar con la incertidumbre es la de prepararte muy bien tú. Tienes que estar muy bien preparado y yo procuro confiar en todo el trabajo previo que ha habido [...]. Insistir mucho con la preparación previa, mandar muchos comunicados a las familias, insistir cómo tiene que ser la mochila, cómo tiene que ser la ropa, el paraguas, y que tengan todo preparado. (E_Jesús)

Lo mismo le ocurre a Alfonso, dando importancia a esa preparación previa: *que no dé la sensación de que voy a hacer esta actividad y me la estoy jugando* (E_Alfonso) o a Arturo, el cual intenta controlar la inseguridad y confiar en el trabajo de programación donde piensa posibles riesgos y cómo solucionarlos. Aunque también reseña que su experiencia personal y su manera de ser le ayudan bastante a confiar en este tipo de actividades (Lucena, 2003).

Por su parte, Borja, además de apoyar la idea de Arturo sobre que la preparación previa reduce el nivel de incertidumbre referido al riesgo, añade la importancia

de incluirlo dentro de la programación docente. Así lo expresa: *lo único que intento gestionar es que lo tengamos registrado dentro de la programación del departamento y aprobado en Consejo Escolar. Después, procuro realizar prácticas que no generan un riesgo que vaya más allá del propio de la actividad* (E_Borja). Esto es, sigue el enfoque ALARP para esa importante gestión de riesgos (Melchers, 2001).

Todas estas ideas coinciden con investigaciones como la de Guillén y Peñarrubia (2013) o Mediavilla (2020b), defendiendo el necesario trabajo de los docentes en cuanto a la planificación y posterior ejecución, con el fin de evitar incidentes y conseguir actividades educativas auténticas (Caballero, 2012). Y es que, “la planificación lleva consigo la elaboración de una programación” (Santos-Pastor (2006, p. 58). No obstante, uno de los sujetos del estudio de Ruiz de la Cruz y García (2023) afirma, respecto a estas actividades al aire libre, lo siguiente: “no es una planificación que yo haga, ni lo meta dentro de una programación inicial, que eso me va surgiendo durante todo el curso” (p. 62). A tal efecto, Hueso (2021) añade: “parecería absurdo no admirar un arcoíris porque hoy toca trabajar las fracciones (p. 133). Sin embargo, esta idea puede llevar a considerar este tipo de experiencias como un mero complemento lúdico de las actividades planificadas dentro del aula.

Así, cabría preguntarse si todas las actividades que ocurren dentro del aula están planificadas o hay cosas que van surgiendo y se van modificando conforme pasa la jornada. Es difícil predecir lo que va a suceder en una salida, igual que ocurre en el aula, pero se trata de poseer un abanico de recursos para ir redireccionando la situación según vayan aconteciendo los hechos, “es como un juego de pistas en el que seremos cada vez más diestros” (Hueso, 2021, p. 180).

Por otra parte, el trabajo de campo previo es algo básico. Especialistas como Mario o Beatriz lo tienen muy claro ya que conocer previamente el lugar aporta una gran seguridad. Así lo defiende Beatriz: *es importantísimo conocer la zona, independientemente del tipo de actividad, tienes que conocer la zona. Hay que minimizar riesgos porque ya la incertidumbre va a estar* (E_Beatriz). A tal efecto, la prospección de campo es fundamental para visualizar el espacio donde va a tener lugar la actividad y considerar los recursos educativos que el entorno nos proporciona (Muñoz, 2013; López-Ruiz & Albaladejo, 2016; López *et al.*, 2019).

Esto es, “recorrer la ruta con ojos de niño, recogiendo los posibles riesgos y los puntos de interés con los que cuenta la misma” (Martín-del Barrio, 2021, p. 66).

Igualmente, *lo de las mochilas es un tema importante. Y es algo en lo que insistimos mucho previamente en clase. El día anterior lo hemos revisado buscando criterios de seguridad en las actividades que vamos a hacer* (E_Jesús). Ibor y Julián (2016) también reseñan su importancia, exteriorizando que “la prevención de accidentes en el medio natural pasa por cumplir, al menos, tres normas básicas: planificar la actividad, equipar la mochila con el material adecuado y actuar con prudencia” (p. 93). En esta línea, que la mochila del docente vaya adecuadamente equipada, teniendo en cuenta los posibles “por si acaso” también es un aspecto relevante.

Otras ideas que algunos expertos como Sebastián o Daniel tienen en cuenta son la ratio de estudiantes y los conocimientos previos que tienen sobre ellos, intentando hacer grupos más reducidos para proporcionar experiencias más intensas, así como *las experiencias previas, la edad de los alumnos y el riesgo real que implique el entorno, ya sea urbano o natural* (E_Sebastián).



En relación con el control del grupo durante la actividad, ¿qué aspectos se deben considerar? A juicio de Luna, uno de los aspectos clave es mostrar más seguridad de la que realmente se tiene y transmitírsela al resto de miembros de la comunidad educativa:

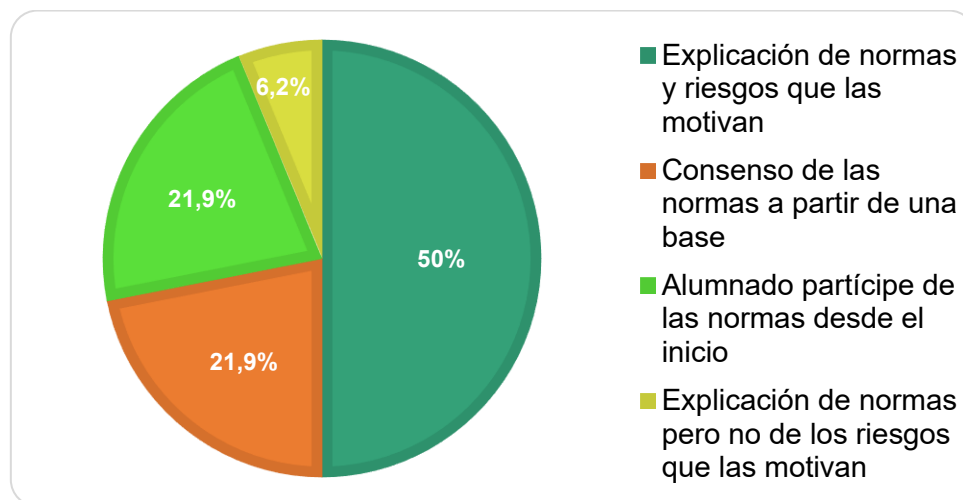
A veces se muestra más seguridad de la que se tiene, yo creo que esta incertidumbre propia forma parte y es como un seguro, es como tu propio miedo protector, como una comedura de tarro docente, que es sana [...]. Me parece que es sano que haya incertidumbre, porque es como ese “alerta para ir”.
(E_Luna)

Para ello, es fundamental contar *siempre con un plan A, un plan B y un plan C* (E_Luna), *ver qué posibles riesgos tienes y anticiparte a ellos a través de recursos* (E_Borja) que te ayuden a gestionarlo (Ayora, 2008; Ibor & Julián, 2016), y concretar una serie de normas que sean claras y precisas. No obstante, *hay cosas que por muy bien que las planifiquemos en el aula, ese nivel de incertidumbre es básico* (E_Borja). Según Daniel, *si cogemos el prisma de la cabeza de un profesor, el prisma docente, la variable que más hay que trabajar*

es la del riesgo: pedagogía del riesgo y de la incertidumbre, y la de seguridad (E_Daniel). Y teniendo controlada esta dimensión, seguir con el trabajo de la interacción social (E_Federico).

En relación con las normas, en el cuestionario, el 50% (16 docentes) explica a los estudiantes los riesgos de la actividad que motivan las normas de seguridad establecidas por el propio docente, un 21,9% (7 docentes) a partir de unas normas básicas, consensua el resto de medidas de seguridad, otro 21,9% (7 docentes) hace partícipe al alumnado de las decisiones desde el principio y el último 6,2 % (2 docentes) explica las normas sin dar argumentos ni explicaciones de los riesgos que las motivan. En el gráfico 62 lo mostramos visualmente. Aunque esta muestra no es representativa, se acerca mucho a las opiniones que nos muestran los especialistas.

Figura 62. Estrategias utilizadas por el profesorado para incluir el riesgo y la seguridad a través de las normas en sus clases de AFIA



Fuente: elaboración propia

Refiriéndonos a ese 50% que establece las normas de seguridad, David, profesor de Secundaria, nos expone lo siguiente:

Al principio no voy con el látigo, voy con doble látigo. Y poquito a poco, a medida que vamos cogiendo confianza, voy aflojando. Entonces, bueno, sí intento establecer unas normas básicas de convivencia e intento hacerles entender también que somos seres humanos, ellos y los profesores también. (E_David)

Es justo lo que se realiza uno de los sujetos de la investigación de Ruiz de la Cruz y García (2023), el cual expone que sus alumnos llevan la cartilla leída desde clase, recordándoles que tienen que portarse adecuadamente y tener buen comportamiento. Por su parte, Macías (2011) y Daniel, defienden la importancia de explicar el porqué de esas normas: *a los críos les encanta que les expliquen el porqué de las cosas*. Para ello, él siempre da la información con tranquilidad y usando la siguiente frase: *aquí y ahora hay una historia que contar, es decir, ese qué, cómo, cuándo y por qué estamos aquí y qué estamos haciendo nosotros aquí. Eso es vital* (E_Daniel). También Federico y Mario lo tienen claro, adelantándose a posibles escenarios ya que la seguridad del alumnado, tanto activa como pasiva (Ibor & Julián, 2016; Latorre-Román & Muñoz, 2011), va por encima de todo lo demás. *Cuando hay un riesgo, lo primero es la seguridad de los niños y yo ahí no tengo dudas, siempre explicando porqué* (E_Mario), *llámalo reglas, normas o consejos, pero previos, porque al final luego quita mucho estrés [...] y si hay estrés, adiós aprendizaje* (E_Federico). Este hecho de determinar unas normas es defendido también por Santos-Pastor y Martínez-Muñoz (2006).

A tal efecto, Sebastián trata de identificar los factores o elementos que generan incertidumbre para controlar de forma eficaz el riesgo que se está asumiendo, y, para ello, les dice a sus estudiantes *que nunca pueden iniciar una actividad sin que haya una supervisión de un experto* (E_Sebastián). Esto es, Sebastián trata de minimizar el riesgo, incidiendo en las normas de seguridad (Dalmau-Torres et al., 2020; Herrador, 2008; Latorre-Román & Pérez, 2012).

En cuanto a ese 43,8% que hace partícipe al alumnado, ya sea desde el principio o a partir de unas normas básicas, una de las integrantes del grupo focal se Segovia nos lo resume así:

Las normas están claras, y tú en tu cabeza las tienes y lo sabes, pero es importante que tú les orientes para que sean partícipes y cuando son partícipes, asumen ellos mismos los riesgos y eso puede reducir que se porten mal o, que te la llien porque parece que la idea es suya, como los contratos pedagógicos.
(GF_Segovia)

También Raúl defiende que, a partir de unas normas básicas, normas de seguridad necesarias desde el punto de vista del experto, puedan surgir otras más debatibles, ya que, *que se haga de una forma compartida también da mucho*

valor a este tipo de cosas (E_Alfonso). Así lo argumentan también en uno de los grupos focales: *hay cosas que creo que necesitan quedar claras y yo soy la persona adulta, profesional y responsable. Remarco responsable, y yo me siento más seguro cuando lo hago yo que con los niños. Otras cosas se pueden consensuar* (GF_Online). Y es que, tampoco debemos caer en una sobreprotección donde los niños vivan “constantemente bajo una supervisión adulta obsesionada con la seguridad” (Freire, 2014, p. 46), sin disfrutar de su autonomía. Esta idea va en consonancia con el lema “*make life as safe as necessary, not as safe as posible*” (Gill, 2010, p. 1), que, traducido, viene a decirnos: hacer la vida tan segura como sea necesaria, no como sea posible. Este enfoque propone una perspectiva diferente a la que defiende la perspectiva ALARP que hemos comentado en varias ocasiones (Melchers, 2001).

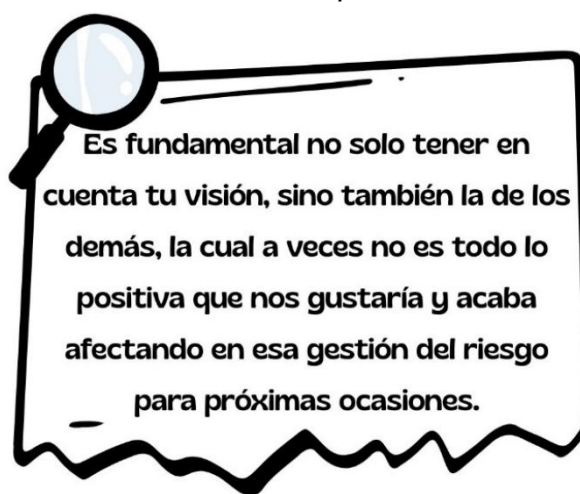
Sea como fuere, lo que está claro es que el control de los riesgos es vital, o al menos, tenerlos asumidos, tal y como expone Federico. *hay gente que no los tiene del todo controlados, pero los tiene asumidos* (E_Federico), y eso es algo básico. En esta línea, deberíamos ser conscientes de que *dar respuesta a todas estas incertidumbres que te pasan también es un aprendizaje* (E_Raúl), por lo que *cuantos más riesgos asumas, más te desarrollas* (E_Daniel). Esto es, como dice Luna, aceptar el miedo y la incertidumbre como parte del proceso, y confiar, porque detrás hay una intuición grande de saber lo que queremos, y lo importante es buscar soluciones coherentes y sensatas, tal y como nos relata a través de una situación cotidiana que vivió y que, con frecuencia, suele ocurrir en el entorno escolar:

De pronto empiezan a coger palos. Claro, automáticamente el muelle del maestro es decirles que con palos no se juega. Pero, entonces te puedes acercar y decirles: “tranquilos chicos, que no os voy a echar ninguna bronca, solo vengo a deciros que es genial jugar con palos, es superdivertido, solo una cosa, por favor, no los lancéis a los lugares donde hay gente e intentad que sean para jugar y no para hacer daño a nadie”. Solo con decir eso es que los niños y niñas se sienten respetados, es que están acostumbrados a “no toques, no mires, no juegues, no te mojes, no toques el agua, no toques el hielo”. ¿Por qué no vas a tocar una placa de hielo? Si hemos encontrado hielo, pues a lo mejor hay que decirles: “chicos, con mucho cuidado, vamos a cogerlo, porque igual corta, tened cuidado”, pero que lo hagan y experimenten. (E_Luna)



Haciendo referencia al *post* de la actividad y a esas reflexiones finales, es fundamental no solo tener en cuenta tu visión, sino también la de los demás, la cual a veces no es todo lo positiva que nos gustaría y acaba afectando en esa gestión del riesgo para próximas ocasiones.

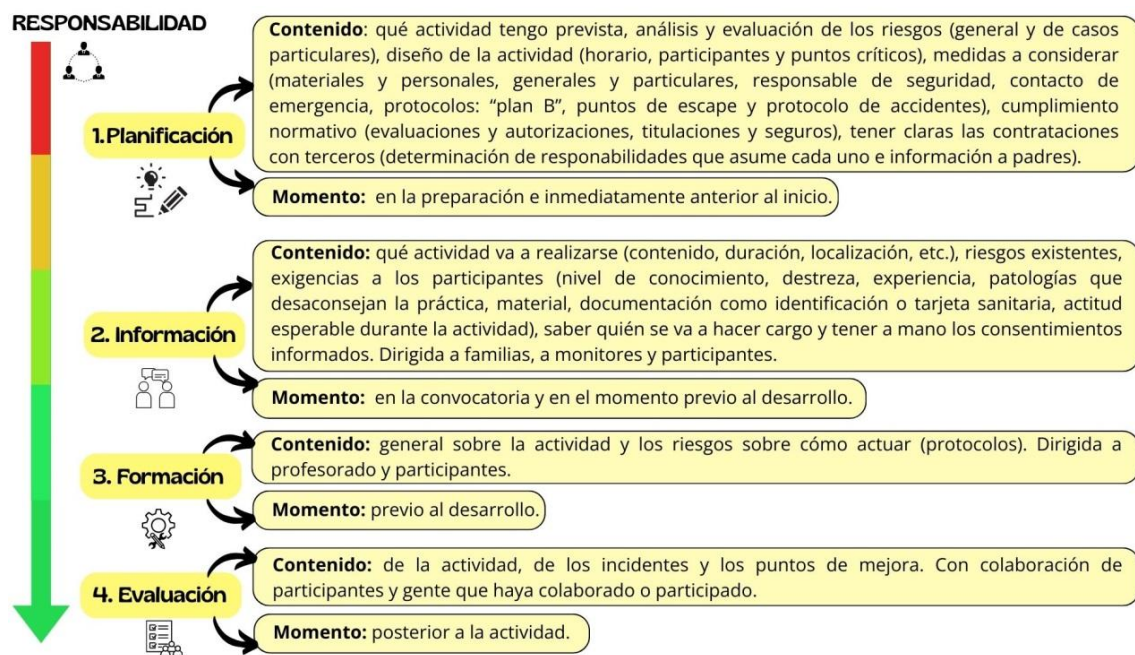
En el grupo focal online hacen referencia a esa gestión de críticas negativas que pueden aparecer por parte de las familias, *recriminando un poco si ha habido alguna situación un poco diferente o que ha habido algún problema* (GF_Online) y en el grupo focal de Segovia aluden al resto del profesorado y equipo directivo: *a veces tú ves que no hay riesgo, pero escuchas opiniones ajenas de gente que no lo conoce, pero se mete. Entonces, eso te afecta, pudiéndote crear inseguridades [...] y cortándote las alas* (GF_Segovia). Por todo ello, es tan importante crear sinergias y rodearte de personas que te sumen y te proporcionen confianza (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2018), tal y como se ha podido ver en el relato de vida de la investigadora, la cual intenta rodearse de personas como Marta o Cristina en su práctica docente, convirtiéndose en un apoyo fundamental en el día a día que la hacen reflexionar sobre su práctica y la ofrecen diferentes puntos de vista. En esta línea, así es como le dijo su abogado a una de las integrantes del grupo de Valladolid que vivió una desagradable situación:



El abogado me dijo: “hayas hecho lo que hayas hecho, no dejes de hacerlo, o sea, sigue haciéndolo porque es la única manera de superar el miedo que ahora sientes al enfrentarte a este tipo de situaciones. Si tú eres coherente y crees que lo estás haciendo bien, no dejes de hacerlo, que eso es lo que enriquece luego tu tarea educativa”. (GF_Valladolid)

Por lo tanto, ¿cómo afrontar los riesgos?, ¿existen algunos pasos a considerar? Ignacio Sáez Hidalgo, letrado y asesor jurídico, se lo resumió al grupo de Valladolid durante la formación recibida en el curso 2024/2025, con las ideas que se pueden ver en la siguiente figura:

Figura 63. Pasos a seguir para afrontar los riesgos



Fuente: elaboración propia a partir de las ideas de Ignacio Sáez

 En cuarto lugar y tras los pasos a seguir comentados por Ignacio Sáez, damos paso a la dimensión legal. Decidimos comentar esta dimensión a estas alturas de los resultados y no después dada su conexión con las decisiones previas tomadas por el profesorado en las tres fases comentadas. Además, el hecho de conocer estos aspectos legales ayuda a comprender muchas de las nociones que trataremos después cuando veamos el dilema propio de esta dimensión, y también en la incertidumbre que siente el resto del profesorado o el equipo directivo.

Es uno de los ámbitos que más respetos produce a los docentes: *si me preguntas qué incertidumbre me da más miedo, es la legal, más que el llevármelos fuera [...], porque mientras todo va bien, no hay ningún problema, pero el día que pasa algo...* (GF_Valladolid). Los expertos tienen claro que para tener todo controlado legalmente, todas las actividades que se realicen deben estar registradas en los documentos oficiales del centro y deben haber pasado el filtro del consentimiento informado que ya hemos comentado. Como dice Mario: *yo hago muchas locuras, pero las tengo todo lo atadas que puedo* (E_Mario), asegurando un desempeño profesional legalmente seguro y estableciendo las medidas preventivas oportunas junto con una evaluación de riesgos (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2024).

En este sentido, especialistas como Luna, Beatriz o Alfonso es la línea de trabajo que siguen, tal y como nos explica Alfonso:

Nosotros entendemos que todo lo que tenemos en la programación, que se mete en la Programación General de Aula (PGA) y que la PGA va a un servicio de Inspección, si no nos lo tiran para atrás, es viable. Entonces, partiendo de esa premisa, a mí no me ha llegado nunca ningún inspector o ninguna inspectora para decirme que no puedo hacer algo. (E_Alfonso)

Es una idea que Ignacio Sáez remarcó en varias ocasiones durante la sesión de formación al grupo de Valladolid: *todo debe estar siempre reflejado en la PGA y en las programaciones didácticas. Y por supuesto, tener todo documentado* (Formación curso 2024/2025). A esto, Valle y Pérez (2022) añaden que, si son actividades complementarias o extraescolares, deben estar autorizadas desde el Consejo Escolar, reflejándose en el Plan Anual de Centro.

Por su parte, una de las integrantes del grupo focal online comenta que una de las cosas que más le condiciona, a pesar de querer salir, es tener que hacer autorizaciones semanales cada vez que quiere salir del centro, aunque sea al parque de al lado durante sus clases de EF: *a mí el hecho de tener que hacer la solicitud una semana antes de salir es lo que más me condiciona. En el instituto hacen una autorización a principio de curso que les vale para todo el año* (GF_Online), exponiendo que le obligan desde el equipo directivo. En este sentido, “las barreras legales y burocráticas que imponen en el sistema educativo ofrecen suficientes resistencias para que el profesorado menos entusiasta ni se lo plantee y los más motivados reduzcan las experiencias al aire libre a la mínima expresión” (Pérez & Marugán, 2020, p. 88), tal y como profundizaremos cuando hablemos de la incertidumbre del resto del profesorado.

Sin embargo, debemos conocer que existen varios tipos de consentimientos, según las necesidades: general para todas las actividades del curso o trimestre, puntual para una actividad de uno o varios días, el cual es más detallado, y un tercero para actividades habituales o semanales a lo largo del curso o trimestre, caso en el que nos encontraríamos (Pérez-Brunicardi & Martín-del Barrio, 2021).

Como expone otro de los participantes de ese mismo grupo focal, cansado un poco de todo el tema burocrático: *si la burrocracia la tienes bien atada, es decir,*

si los papeles están bien atados, no tienen por qué frenarte (GF_Online). A colación de esto, varios participantes nos cuentan que en ocasiones han hecho cosas que no deberían haber realizado, sobre todo en institutos. *Yo sola con 29 alumnos no puedo ir por ahí porque pase lo que pase se me va a caer el pelo y lo estoy haciendo* (GF_Valladolid). Es justo lo que también hacía David y ya ha dejado de realizar, no habiendo encontrado todavía una solución para poder sacar a sus estudiantes fuera del centro durante sus clases de EF:

El inspector vio un día que íbamos al parque y le dijo a la directora: “no puede salir del centro ningún profesor solo con el alumnado, aunque sea al parque de en frente, hace falta que vaya un profesor de guardia con ellos” [...]. ¿Qué ocurre? Que ya llevábamos seis años haciéndolo. Los últimos seis años sin ningún problema con el director anterior [...]. La ley dice claramente que no se puede salir de las puertas del centro sin un profesor de guardia, y la directora actual no está dispuesta a apostar un profesor de guardia cuando a nosotros nos venga bien [...]. Imagínate el nivel de incertidumbre al que nos enfrentamos, porque tú normalmente con la directiva estás codo con codo. (E_David)

En este sentido, “conocer la legislación por la cual debemos regirnos no implica disminuir la responsabilidad, pero sí que conlleva adquirir una mayor seguridad en nuestra actuación profesional, y por supuesto, disminuir el riesgo” (Santos-Pastor, 2006, p. 57).

Por otra parte, todos los participantes reconocen sentir carencias en este ámbito legal, pero manifiestan la importancia de actuar con sentido común para no buscarse problemas, como por ejemplo hizo Mario, no llevando a uno niño a una excursión si su familia no le traía unas botas adecuadas porque su calzado no era el apropiado y *en este caso sí que me puedo buscar yo un problema.* (E_Mario). A tal efecto, Alfonso expone: *tenemos la mala costumbre de intentar hacer las cosas bien, pero los accidentes existen en todas las facetas. No quiero pensar mucho en esto porque si me pongo a pensar todo lo que puede pasar, no haría muchas cosas* (E_Alfonso). En relación con esto, Silva (2015), en su revisión de resoluciones judiciales concluyó diciendo que la mayoría de las reclamaciones se desestimaron. No obstante, hubo algún caso donde el docente fue declarado culpable por estar ausente y por falta de prevención de las situaciones.

Otra de las ideas comentadas fue la tendencia que normalmente se atribuye a estas actividades en relación con el riesgo. Si es una AFIA, el riesgo está implícito. Sin embargo, la mayoría de los accidentes que ha tenido el alumnado de los docentes participantes del estudio han sido jugando al fútbol o baloncesto, haciendo judo o simplemente, caídas fortuitas que han ocurrido en el patio durante el recreo. Esto es, *el hecho de que les pueda pasar algo fuera me da respeto, pero es que les puede pasar igual en la pista. Entonces, hasta que no llegué al curso, no me llegué a plantear todas estas cosas* (GF_Valladolid), expone una de las participantes del grupo de Valladolid tras recibir la formación durante el curso 2023/2024. No obstante, según la perspectiva de Sebastián, el camino por recorrer sigue siendo considerable, aludiendo a que aún queda mucho por hacer:

A ti se te lesiona o sale un niño con un traumatismo craneoencefálico de una clase de baloncesto porque le ha caído un balón en la cabeza o le han dado un balonazo en una clase de fútbol sala y nadie va a ir a denunciarte porque haya terminado en la UVI con un traumatismo craneoencefálico. Sin embargo, si algo similar ocurriera en este tipo de actividades, todos sabemos que eso terminaría en un tribunal. (E_Sebastián)

Como exponen Fernández *et al.* (2018), dentro de las AFIA, el riesgo se suele asociar con prácticas “más arriesgadas” como la escalada o el esquí. Sin embargo, los estudios nacionales e internacionales confirman que actividades de “menos riesgo”, como el senderismo, ocasionan alrededor de la mitad de los accidentes, probablemente por una evaluación de riesgos inapropiada derivada de la excesiva confianza y la similitud con prácticas del día a día. Conclusión igual de válida para el ámbito escolar si se analizan las actividades que han provocado más sucesos de este tipo entre los estudiantes. En esta línea, diversos autores comentan que muchas actividades que ocurren al aire libre o en este tipo de entornos no conllevan mayores riesgos que las situaciones del día a día (Gill, 2010; Knight, 2011). De hecho, estos riesgos no son exclusivos de la práctica de estas actividades, sino que son intrínsecos de las prácticas deportivas (Hurtado *et al.*, 2020).

A tal efecto, Ignacio Sáez explicó la teoría de asunción del riesgo, afirmando que, *existen profesiones que conllevan una especial responsabilidad* y que, de todas

las actividades escolares, las deportivas son las que más riesgos generan, partiendo de una naturaleza “objetivamente peligrosa”, estando en los niveles 3 y 4 de 5, y cuando estamos en el medio natural, en los niveles 4 y 5.

Por todo lo comentado hasta el momento, una de las alternativas que más se suele utilizar desde los centros educativos es la contratación de empresas externas cuando se quieren realizar este tipo de actividades, siendo, en un primer paso, una buena opción “optar por este patrón de organización” (Parra, 2006, p. 28). *Cuando veo que hay un riesgo que puede suponer algo mayor, normalmente suelen ser empresas contratadas. Cuando me voy al parque o a la montaña, yo no tengo esta preocupación. Pero sí que entiendo que puede haber* (E_Raúl). Aunque como expone Federico, *a veces caes en ese otro problema, que vas a un sitio por el que pagas e igual no saben tanto como creías* (E_Federico), como cuando fue a un parque de aventura de tirolinas y se encontró a uno de sus niños a cierta altura con el mosquetón en la mano (anécdota relatada en el apartado de experiencia profesional). Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, estas actividades suelen estar bien organizadas por las empresas especializadas donde los técnicos profesionales “guían a los usuarios deslizantes en un desplazamiento emocionante de riesgo controlado” (Sánchez, 2021a, p. 300).

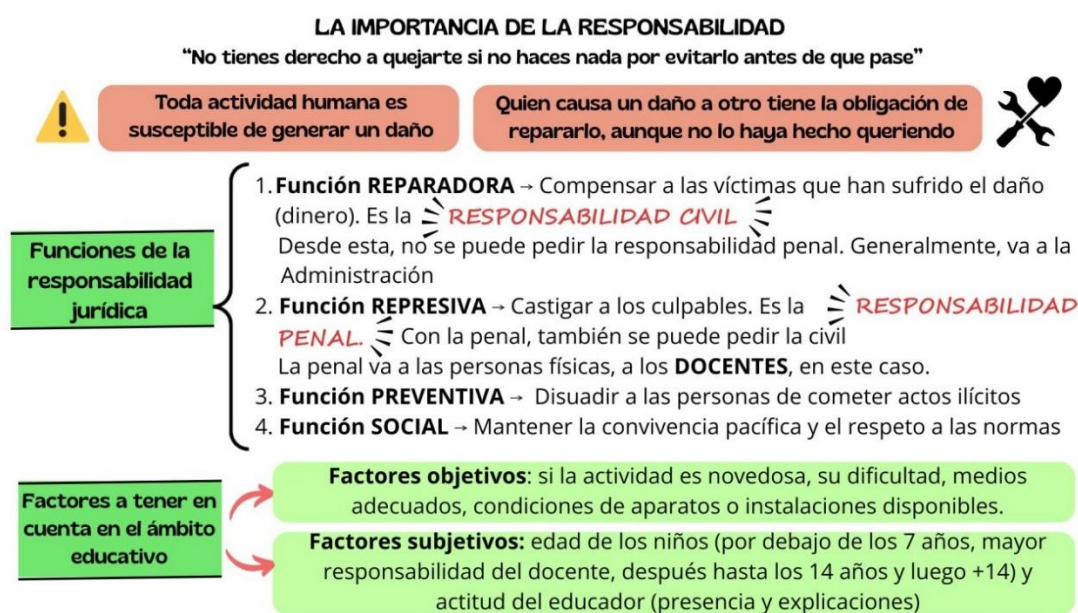
Terminamos esta dimensión hablando de los seguros escolares, temática desconocida por parte del profesorado y de la que se habla poco en el ámbito educativo. La pregunta que formularon los miembros que asistieron a la formación del curso 2023/2024 fue clara: *¿cubre el seguro escolar si estamos fuera del colegio?* Jesús nos contó que tiene un seguro de responsabilidad civil personal con el que piensa que está cubierto. En esta línea, Santos-Pastor (2006) aconseja contar con un seguro complementario de responsabilidad civil, proponiendo otras opciones como colegiarse o afiliarse a un sindicato. Mario, por su parte, ha tenido alguna situación donde el balance fue positivo:

A lo máximo que me he enfrentado de esta incertidumbre ha sido en el patio. Una niña se cayó de bocas y se rompió la paleta. Entonces, esa paleta la perdió y los padres reclamaron al centro, pero reclamaron al seguro. Es que fue un accidente en Educación Física, que le puede pasar en el recreo, en clase... Y en ese aspecto, ahí respondió la Administración como tuvo que responder. Tuve

que dar un testimonio, la directora otro, la madre otro y la niña otro, y el seguro pagó la historia. (E_Mario)

Concluimos este apartado adjuntando la siguiente infografía de aspectos y factores a considerar en cuanto a la responsabilidad:

Figura 64. Elementos para contemplar acerca de la responsabilidad legal



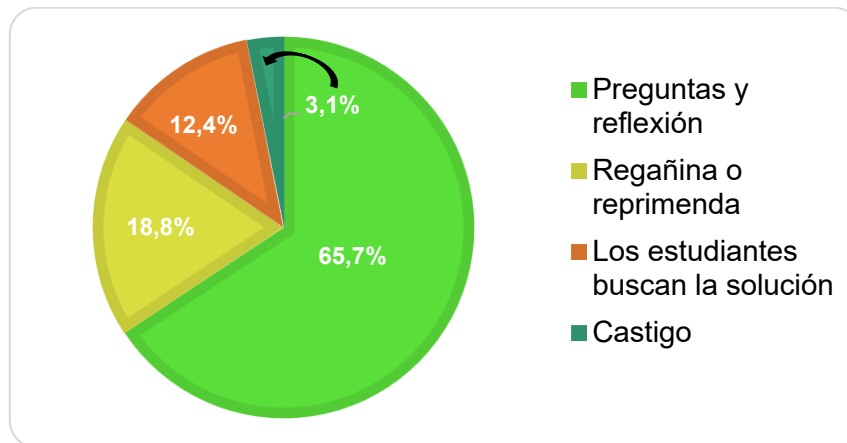
Fuente: elaboración propia a partir de las ideas de Ignacio Sáez

Una vez tratada la incertidumbre docente y habiendo profundizado en los aspectos a considerar antes, durante y después de realizar este tipo de actividades, así como en el marco legal que las regula, terminamos, antes de pasar a hablar de la incertidumbre del resto del profesorado, haciendo referencia al dilema relacionado con dicha dimensión:

Has ido a un rocódromo horizontal (búlder) con tu alumnado. Os habéis puesto por grupos, todos conocen y dominan los aspectos básicos de seguridad en escalada para proteger la caída. En uno de los grupos, a la persona que está escalando se le resbala un pie de la presa y se cae en la colchoneta en mala posición porque quienes debían haberla protegido estaban distraídos.

El 65,7% (21 docentes) reaccionaría a través de las preguntas y la reflexión, seguido de un 18,8% (6 docentes) que le regañaría, un 12,4% (4 docentes) que dejaría a los alumnos que resolvieran la situación y un 3,1% (1 docente) que le castigaría por su actitud irresponsable, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

Figura 65. Respuestas del profesorado al dilema de la dimensión del riesgo

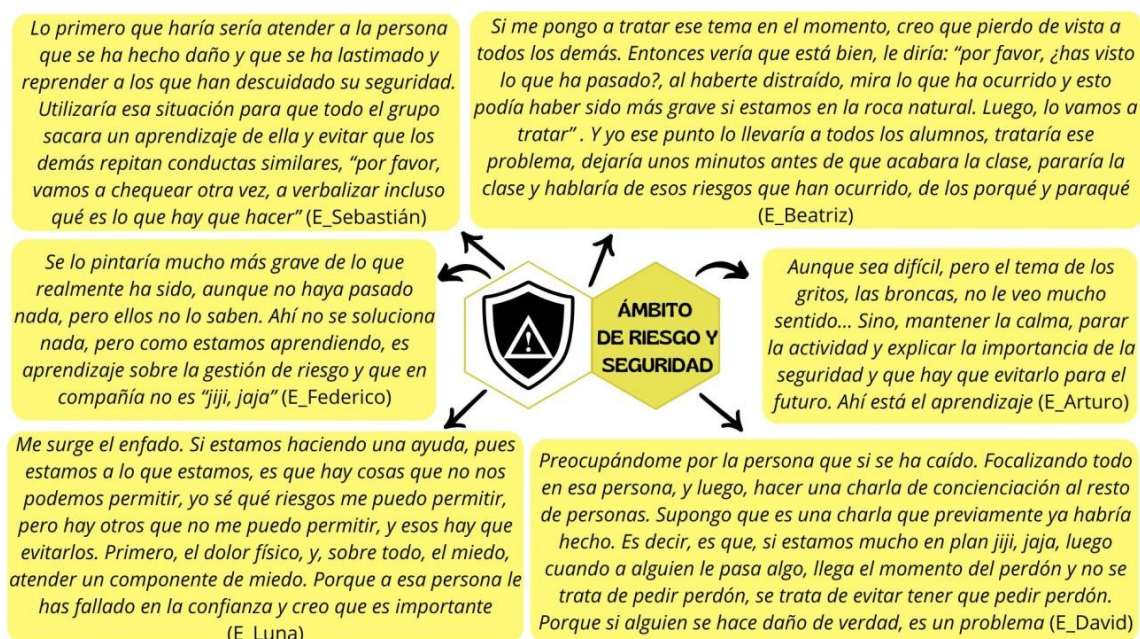


Fuente: elaboración propia

Por su parte, las respuestas obtenidas con el TFM fueron que el 61,1% (56 maestros) actuaría mediante la reflexión y las preguntas seguido de un 14,4% (13 maestros) que regañaría al alumnado por su actitud (Benito, 2021). Respuestas que, una vez más, van en consonancia con lo obtenido en este trabajo.

A continuación, adjuntamos algunos fragmentos literales de cómo algunos de los expertos resolverían esta situación:

Figura 66. Posibles intervenciones para considerar en el dilema expuesto



Fuente: elaboración propia

A tal efecto, es muy interesante la reflexión que plantean varios especialistas como Daniel o David o participantes del grupo focal de Segovia: *no puedes dejar toda la responsabilidad al 100% a cuatro niños, yo creo que ahí tenemos que hacer autocritica porque le estás castigando por algo que a lo mejor tendrías que haber enfocado de otra manera* (GF_Segovia).

De este modo, si nos encontramos en una actividad que tiene más riesgo, como docente *tienes que intentar disminuir el riesgo, pero también disminuir la responsabilidad, para intentar llegar a un balance positivo* (GF_Valladolid) donde exista un protocolo que esté claro y sea conocido por todos, no atribuyendo a los estudiantes responsabilidades que no les corresponden (Robertson, 2016).

Finalmente, y dada su relevancia, volvemos a incluir una serie de preguntas clave que los participantes han exteriorizado en las diferentes entrevistas respecto a este dilema y pueden servir de inspiración y reflexión para el lector.

Tabla 33. Preguntas reflexivas en una AFIA relacionada con el riesgo y la seguridad

Ejemplos de preguntas reflexivas para realizar en dilemas de este estilo
• <i>¿Cómo ha ocurrido? Explicadme cómo ha ocurrido y dónde ha estado el fallo.</i> • <i>¿Qué pasaría si el que está arriba eres tú y el que no te está prestando atención o el que no te ha puesto la seguridad es tu compañero?</i> • <i>¿Podrías haber evitado si estás con otra actitud o implicación? ¿Cómo tenemos que estar en cada uno de los roles?</i> • <i>¿Qué ha pasado para que antes saliera bien y ahora no?</i> • <i>¿Cuál hubiese sido tu reacción si fueses tú el que se hubiera caído y tus compañeros hubieran estado distraídos?</i> • <i>¿Qué pasa si en vez de estar él, hubiera sido tu hermano pequeño el que está ahí arriba, o tu mejor amigo?, ¿y si hubiera sido yo la que hubiera estado allí arriba?</i> • <i>Tu vida está en las manos de otra persona, si tú no cuidas de tu compañero, cuando a ti te lo vayan a hacer, a lo mejor nadie se quiere poner contigo o te lo hacen, es decir, ¿a ti te gustaría que lo acabas de hacer, te lo hicieran a ti?</i> • <i>¿Qué teníais que estar haciendo en este momento más importante que estar con vuestros compañeros?, ¿qué era eso tan importante que teníais que hacer para no prestarle atención?</i> • <i>¿Compensa distraerse?, ¿cómo te sientes siendo responsable de esto?</i> • <i>¿Qué has sentido cuando tu compañero estaba en el suelo?, ¿ahora, cómo te sientes?, ¿cómo crees que se siente él?, ¿cómo puedes ayudar a tu compañera a superar este miedo?</i> • <i>¿Cómo vas a hacer tú la actividad sin nadie confía en ti?, ¿cómo lo solucionamos?</i> • <i>Si estás tú ahí, ¿cómo te gusta que tus compañeros actúen?, ¿qué es para ti la seguridad?, ¿cómo tienes que estar?, ¿cómo hay que colocarse?</i>

Fuente: elaboración propia

A continuación, pasamos a abordar el resto de las incertidumbres que nos faltan de una forma más breve: la del resto del profesorado, la del equipo directivo y la de las familias, comenzando por la incertidumbre del resto del profesorado.

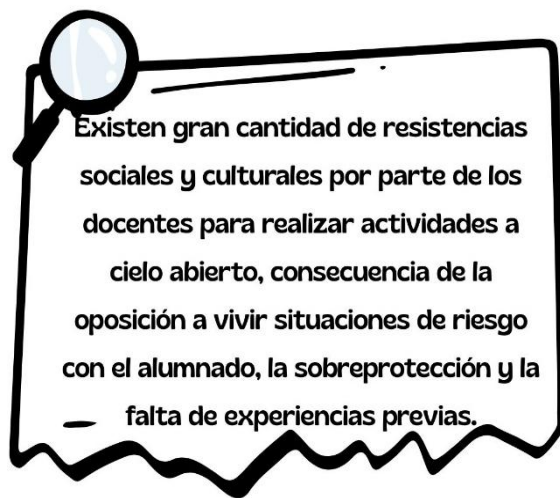
Se trata de una incertidumbre muy variada, pudiéndonos encontrar, en términos generales y basándonos en las respuestas de los participantes, tres posturas bien diferenciadas: (1) docentes que no lo han vivido anteriormente, pero quieren probarlo, (2) profesorado que lo tiene claro y apuesta por una educación a cielo abierto, siendo conscientes y aplicando todos sus beneficios y (3) docentes que parece que *les hablas en otro idioma y no lo entienden* (E_Luna). La adopción, o no, de estas posturas depende de muchos factores, entre los que podemos señalar la influencia del contexto o el ambiente y la predisposición del claustro de profesores durante ese año, tal y como se puede ver en el relato de vida: *las maestras nos dejaban ir a la zona de atrás o no en la hora del recreo en función del nivel de peligro que valoraban* (Relato de vida), idea también comentada por Raúl.

En cuanto al profesorado que no lo ha vivido anteriormente y presenta inseguridades, pero quiere probarlo, Daniel tiene claro que es una actitud favorable. De hecho, es la que él tiene cuando quiere aprender sobre algo: *llamo a la puerta, pregunto y le digo que quiero que me explique lo que sea* (E_Daniel). En esta línea, Sebastián nos cuenta su experiencia:

En 22 años de experiencia que tengo, solo un compañero con los que he compartido experiencias docentes se ha atrevido a llevar a cabo lo que normalmente hacíamos juntos, pero ahora él solo con su alumnado. El resto necesita ese apoyo, necesitan que tú estés para confiar plenamente en que la actividad se desarrolle con seguridad. (E_Sebastián)

Es una idea que hemos podido intuir cuando Borja nos comentaba la salida del Escorial, aludiendo en ese caso a la importancia que tienen las experiencias personales. A tal efecto, Gill (2007) muestra que existen gran cantidad de resistencias sociales y culturales por parte de los docentes para realizar actividades a cielo abierto, consecuencia de la oposición a vivir situaciones de riesgo con el alumnado, la sobreprotección y la falta de experiencias previas, como hemos mencionado. No obstante, contar con el apoyo de compañeros que, a pesar de no entender ciertas cosas, te acompañen y apoyen en estas

actividades, es una fortuna. Así nos lo cuenta Jesús, tras un día de lluvia en la jornada escolar: *ha llovido aquí con esta lluvia que no para, nos hemos calado por completo, y mi compañera no ha hecho ni una cara y bueno, pues eso, es maravilloso* (E_Jesús), o una de las integrantes del grupo focal online: *la verdad que ninguno nos puso ninguna pega y, al contrario, nos dijeron: muy bien organizado. Todos estuvieron muy predispuestos de colaborar* (GF_Online).



También Federico exterioriza la importancia de no imponer nada y dejar que todo vaya fluyendo de manera más natural, más por el convencimiento y las buenas experiencias, que por obligación. *Si sale bien con un curso, yo creo que poco a poco, se va contagiando ¿no? Que sea agradable también para los*

compañeros, porque si se convierte en un problema, no querrán hacerlo (E_Federico). Es justo lo que les ocurrió a unas compañeras de una de las participantes del grupo de Valladolid: *las dos profesoras que han ido, han dicho: “no vuelvo a ir en ninguna actividad con niños fuera”* (GF_Valladolid).

En relación con el segundo grupo, siendo el del profesorado que lo tiene claro y apuesta por estas actividades, los especialistas que han podido trabajar así señalan que es un enriquecimiento maravilloso. *Yo hablo con mis compañeros, tenemos comunicación porque estamos muy pegados. Al final nos influimos y mi grupo le hace actividades a Secundaria y viceversa, o sea que creo que es un enriquecimiento muy grande* (E_Beatriz). Como expone Arturo, el hecho de tener el respaldo de los compañeros es una tranquilidad y alegría que te empuja a atreverte a realizar más cosas y realizarlo con más ilusión.

Respecto al tercer grupo, el cual sigue siendo el más numeroso, es la incertidumbre que, a Daniel, como director de un centro, más le cuesta gestionar:

La incertidumbre que más me cuesta gestionar es la falta de convencimiento de los compañeros docentes, la falta de asumir responsabilidades, la falta de asumir riesgos [...]. Y los que estamos en EF, si queremos ofrecerles experiencias, hay

que asumir responsabilidades muy serias. No se hacen actividades porque los maestros tenemos miedo, repito, es porque los maestros tenemos miedo, tenemos que reconocerlo. (E_Daniel)

Idea compartida también por Arturo, los participantes del grupo focal de Valladolid o Sebastián, el cual realiza el apunte de que *no es tanto el riesgo que comportan estas actividades, sino por la percepción de riesgo que tienen* (E_Sebastián), ese riesgo subjetivo que ya hemos comentado cuando hablábamos de la incertidumbre del alumnado. Para ello, se considera fundamental la formación inicial y permanente comentada en líneas anteriores (Dalmau-Torres *et al.*, 2020; Hurtado *et al.*, 2020; Macías, 2014), y las experiencias personales, ya que la sensación de incertidumbre que poseen muchos docentes en este tipo de actividades viene dada por esa carencia (Archilla & Pérez-Brunicardi, 2020).

Respecto a la flexibilidad horaria, algunos expertos hablaron de que docentes exponen que con estas actividades “pierden clase”, idea que ya se expuso en el marco teórico. *Nos vamos todo el día con los alumnos y dicen que pierden clase. Y ya les hemos enseñado muchas veces que pueden perder contenido curricular de esa asignatura, pero los alumnos vienen trabajados de otra manera* (E_Borja). No obstante, Sebastián indica que la postura de que los compañeros te critiquen por hacerlo ya pasó a la historia en la mayoría de las ocasiones, ya que a él sí le ocurrió durante sus primeros años, pero ahora la tónica general es, como expone Arturo, la de la indiferencia: *cada uno sigue con su rutina que es lo que predomina, que es infinita* (E_Jesús).

Por todo ello, ¿qué medidas podemos considerar para que este tercer grupo cada vez sea menor y pueda, poco a poco, convencerse y empaparse de este tipo de prácticas?

Los especialistas lo tienen claro, una buena medida puede ser acompañar y promover la cohesión de grupo. Para ello, docentes como Mario o Raúl preparan rutas o actividades con los compañeros nuevos *para hacer piña, en plan, “claustro pedagógico”, donde “los obligas” a hacer esa actividad y al final, lo que haces es que conocen el pueblo. Entonces, es un poco acompañamiento al claustro* (E_Mario) para que conozcan el entorno y no cueste tanto trabajo salir.

Raúl nos cuenta que solía realizarlo los fines de semana. Él decía: *vamos a hacer una excursión en una raqueta, ¿quién se apunta? [...]. Estaba abierto a todo el mundo y venía quién quería. Y ahora, pues son los profesores los que me lo piden* (E_Raúl). Así, como dice Federico, el ambiente docente mejora gracias a este tipo de actividades y a compartir tiempo real y auténtico. En este sentido, Viciano y Mayorga-Vega (2013) apuntan que hay funciones docentes susceptibles de mejora en el profesorado, como dejar un porcentaje del tiempo del horario lectivo para poder planificar de manera conjunta. Por su parte, Daniel propone la iniciativa de “adoptar un colegio”:

Lo que tenemos es que adoptar un colegio. Ojalá hubiese una iniciativa de “yo me adopto un colegio”. Venga, ¿qué centro se quiere dejar adoptar? Para producir un cambio y el cambio no tiene que ser un curso, un cambio es simplemente: “oye, si tus chavales no tienen sombras, pues planta cinco árboles”. Empezar por cosas muy básicas [...]. Y también adopta a un experto. Si tienes predisposición, júntate con alguien. Adopta. Tenemos que ir adoptando personas. (E_Daniel)

Esto es, *tenemos que dar al profesorado un entorno de confianza para lanzarse a romper esa barrera que es salir de su zona de confort. Si desde los propios compañeros hay trabas, se hace muy difícil* (GF_Online). Al respecto, Sáez-Padilla et al. (2012) proponen una serie de planteamientos que pueden ayudar:

- Trece estrategias de supervivencia bajo la pregunta: ¿si supero mi debilidad podré minimizar la amenaza?
- Ocho estrategias de reorientación bajo la cuestión: ¿si supero mi debilidad podré aprovechar mejor mi oportunidad?
- Once estrategias defensivas bajo la cuestión: ¿si acentuamos la fortaleza podremos minimizar la amenaza?
- Nueve estrategias ofensivas bajo la pregunta: ¿si acentuamos la fortaleza podremos aprovechar mejor la oportunidad?

Son, sin duda, cuestiones para pensar. Finalmente, y ya conectando con la incertidumbre del equipo directivo, varios expertos señalaron que, si este tipo de actividades se convierten en una seña de identidad de centro, *el profesorado lo ve como algo normal* (E_Alfonso). Así, *llevamos dos años en el departamento que la gente no tiene ningún tipo de miedos o de resistencias a salir del centro*

porque lo ve como una oportunidad (E_Borja). Pero ¿cómo llegar a ese tipo de situaciones? Pasamos a abordar en profundidad la incertidumbre que presenta el equipo directivo.

En líneas generales, los especialistas argumentan que un apoyo real por parte del equipo directivo es fundamental. Tal y como defiende Mario: *si el equipo directivo no está de tu lado, no sirve para nada, por mucho que tú hagas actividades o tengas muchas ideas* (E_Mario). De hecho, en el grupo focal de Segovia, una de las participantes expone que *entra mucho en juego si hay apoyo o no por parte del equipo directivo para impulsar estas actividades* (GF_Segovia). Y una vez que estén impulsadas y encauzadas, que exista colaboración por parte de toda la comunidad educativa *hace como que sea un poco de todos* (GF_Online), lo cual da más valor al proceso y ayuda a lograr el éxito en las propuestas pedagógicas (Ibor & Julián, 2016).

Beatriz también apoya la idea de seña de identidad: *es clarísimo que, si estuviera de alguna forma definido, el profesorado lo haría más, lo utilizaría más porque sería una línea de trabajo a nivel de centro. Entonces, sería la filosofía* (E_Beatriz). En esta línea, desde REEFNAT (2021), un grupo de profesores de diferentes etapas educativas elaboró una justificación por una educación al aire libre con el fin de que los centros lo incluyesen en sus proyectos y programaciones, implicando a toda la comunidad educativa en este cambio de mirada.

Por su parte, Sebastián nos comenta entusiasmado que el equipo directivo de su instituto le demanda este tipo de actividades porque *el alumnado lo quiere, lo pide y lo agradece y porque así se conoce al centro y saben cómo trabajamos y lo que se hace* (E_Sebastián). Esto es, “es importante que el equipo directivo lo haga suyo y se debata en claustro. Puede ser una excusa interesante para comenzar a trabajar por proyectos y configurar una propuesta” (Ibor & Julián, 2016, p. 60). Lo mismo le ocurre a Borja, donde *el director ve las actividades deportivas como un sello de identidad del centro para hacer grupo, para hacer equipo y para que los chicos tengan más sentimiento de pertenencia*



(E_Borja), remarcándoles la importancia que tiene tener todos los consentimientos y que las actividades no entrañen riesgos extras por malas planificaciones.

Por todo ello, como dice Arturo, cuyo centro es eco escuela y tiene el galardón de bandera verde, *el equipo directivo es fundamental para todo, puede hacer mucho bien y mucho mal* (E_Arturo). En esta línea de ideas, uno de los maestros del grupo focal online exterioriza lo siguiente:

De hecho, es que está demostrado, que, en el mismo contexto, con mismas familias, equipos directivos distintos, han cambiado la mentalidad y la forma de muchas familias. Al final, las familias lo que quieren es, muchas veces, seguridad de que sus hijos van a estar bien, de que no va a pasar nada. Y al final hay que crear un clima de esfuerzo compartido donde la labor del equipo directivo es una pieza ordinal. (GF_Online)

Así lo muestran trabajos como el de Marzano *et al.* (2005), y así precisamente nos lo hacen ver Raúl y Daniel, miembros del equipo directivo. Por su parte, Raúl como jefe de estudios, nos dice que una de las filosofías que tienen es que cuando un profesor les hace una propuesta, *la primera respuesta siempre es sí, vamos a ver cómo lo hacemos* (E_Raúl). Justo lo que le ocurrió a Subtil (2020), sintiendo apoyo por parte del equipo directivo en todo momento y resolviendo aclaraciones que apoyaban sus convicciones.

Por otra parte, Daniel nos cuenta que es director porque quería coger el control del centro, *y la única forma de cambiar una realidad es que alguien pilote el avión. Hace unos años decidí copilotar este avión que manejo actualmente y después coger el avión en sí mismo de esta dirección escolar* (E_Daniel). De igual manera, tiene muy claro que la sensibilización del claustro hacia una determinada idea o filosofía depende del equipo directivo, aunque en muchas ocasiones, *es un trabajo de años* (E_Alfonso). Así lo muestran también Pàmies-Rovira *et al.* (2016): “estas ganas que tiene el equipo directivo, esto lo transmiten, tanto en el claustro de docentes, como a los chicos, como a los padres. Creo que es una cadena que se contagia. Y esto es imprescindible” (p. 5).

Y es que hay muchos equipos directivos a los que les cuesta, y precisamente esa incertidumbre ha sido la que más han padecido algunos participantes de los

grupos focales: *ante cualquier propuesta, lo único que va a pensar el director es: “uf, vaya lío, uy, las familias se me van a echar encima”* (GF_online) o expertos como Jesús:

He escuchado muchas cosas que no me han resultado agradables. Y, bueno, siempre que ha habido alguna familia que se ha acercado diciendo: “¿qué van a hacer?” Yo siempre he sentido que el equipo directivo me devolvía esa inquietud de la familia, dando por supuesto que lo que yo iba a hacer no tenía un anclaje curricular. Mostraban la perplejidad dando por supuesta que la versión de la familia era la correcta... Y claro, ¿por dónde se empieza a desmontar un supuesto así?, ¿por dónde empiezas? (E_Jesús)

Todo esto se hace muy difícil porque, *en vez de apoyarte, ayudarte y facilitar tu tarea, lo que hacen es ponerte piedras y palos en el camino para que no puedas llevar a cabo lo que pretendes* (E_Sebastián). Idea apoyada por el estudio de Martín-del Barrio (2021), donde uno de los sujetos expone que no encontraba el apoyo del equipo directivo. En tal sentido, Luna ha aprendido a eludir comentarios por parte del equipo directivo como *“es que yo si fuera una madre diría que no”* (E_Luna), realizando incontable trabajo con las familias durante muchos años. Sin embargo, a otros docentes les cuesta más rehuir este tipo de críticas:

Yo sé que, independientemente de las familias y del equipo directivo, tendría que luchar más por estas actividades [...]. Mi ética profesional es: “hazlo porque sabes que puedes hacerlo y tus objetivos son estos”, pero la implicación se ve más reducida porque te puede más el luchar contra el equipo directivo. Me influye mucho la implicación que vea alrededor. (GF_Segovia)

Finalmente, hacemos alusión a aquellos equipos directivos que no apoyan este tipo de iniciativas, pero que, sí se les da todo preparado y bien organizado, no ponen reticencias (Macías, 2011), tal y como nos cuenta Raúl: *la solución es que sean actividades lo más baratas posibles, con lo cual tienes que gestionarlo tú, y darlo lo máximo posible de acotado para que nadie tenga que cargar trabajo. Así es más fácil que “te lo compren”* (E_Raúl). Esta fue la estrategia que utilizó la propia investigadora durante su año en el colegio León con la SdA de orientación, trabajando la confianza con los estudiantes durante todo el curso escolar y teniendo todo preparado y analizado para esperar un sí por respuesta

por parte del equipo directivo. “Es importante que desde el equipo directivo no solo se apoyen las iniciativas, sino que exista una implicación activa en cada paso” (Benito, 2020, p. 36), existiendo un claro liderazgo y haciendo el proyecto suyo, tal y como hemos venido comentando.

Finalmente, pasamos a abordar la incertidumbre que experimentan las familias, muy conectada con la que vive el alumnado y con nuestro desempeño docente. En esta sección hemos podido observar dos grandes grupos: las familias que presentan miedos e inquietudes, y las que defienden y apoyan este tipo de educación.

Respecto al primer grupo, como expone Raúl: *las familias son las que normalmente me plantean más problemas a la hora de hacer estas cosas, porque suelen ser las que tienen más miedo* (E_Raúl). A lo que Sebastián añade: *como son actividades que socialmente se perciben como actividades de riesgo, estamos más expuestos a ese tipo de reacciones por parte de la familia y mucha gente las evita por esa percepción social que tienen, no por el riesgo real que comportan* (E_Sebastián). Ideas apoyadas por Ruiz de la Cruz y García (2020) cuando exponen que “la ardua tarea de lidiar con las familias y su disposición ante este tipo de experiencias” (p. 61) es uno de los aspectos que más cuesta.

Así, Federico comenta la importancia de ir dando pasitos, poco a poco, siendo notable cuando estás en un centro de forma más estable, *porque yo las entiendo, llega este y... ¿a ver qué quiere este?, ¿qué va a hacer? Esto es poquito a poco, ganándonos la confianza* (E_Federico) y trabajando de manera conjunta, para entender y menguar la sobreprotección por parte de algunas familias (Pellicer, 2020). Así lo expresa Gala, una de las participantes del estudio de Benito (2020):

Es importante que tengas en cuenta que resolver sus miedos está fortaleciendo tu proyecto, a mí siempre me ha ayudado mucho trabajar con las familias. Y cuantas más preguntas me han hecho, más me han ayudado, yo nunca he visto oposición en las familias. No es oposición, es preocupación. (p. 37)

De este modo, aprender a enfrentarte a preguntas como: *¿qué haces, que no estás trabajando? Que los niños están todo el día fuera, que estás todo el día tomando el sol* (E_Mario) es fundamental. Una buena forma podría ser a través de la comunicación con ellas, como muestra Gala, dejándolas claro qué es lo

que hace y por qué lo hace y como Pérez-Brunicardi *et al.* (2022) defienden. Es por ello por lo que debemos estar convencidos de lo que hacemos, ya que en muchas ocasiones “la protesta de las familias ante posibles riesgos o accidentes intimida al profesorado y a los equipos directivos, quienes no se arriesgan a organizar actividades que impliquen más riesgos de los asumibles en el entorno controlado” (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2017, p. 45).

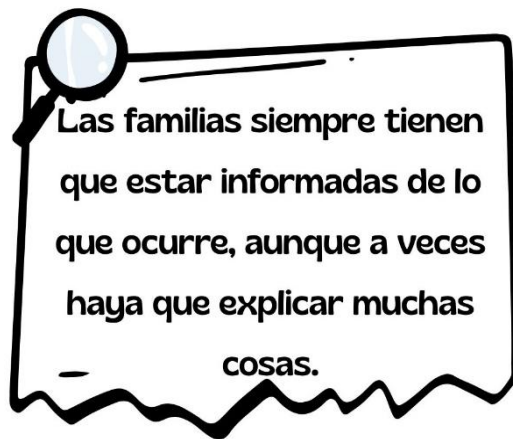
A tal efecto, la investigadora, en su relato de vida, nos cuenta que en la actividad de la acampada hubo mucha comunicación ya que había una madre que tenía muchos miedos y eso le ayudó a *ver las cosas desde otro punto de vista, a dar importancia a cosas que no daba y a mejorar en determinados aspectos de los que no era consciente* (Relato de vida).

En el segundo grupo nos encontramos con familias que no presentan tantos miedos y apuestan por este tipo de educación. Así nos lo relata Luna:

Tenemos familias que traen a sus hijos a esta escuela porque saben que hacemos estas cosas, hay familias de estas. Pero también hay familias que no lo entienden eh, hay de todo, como en todos los lados [...]. Además, si el equipo directivo no estuviese de acuerdo en hacer a cielo abierto, ahora mismo aquí los padres se revelarían y lo exigirían, yo creo que sí, estoy segura, sí, porque son aliados. (E_Luna)

Conocido el panorama general, cabría preguntarse, ¿cómo reducir la incertidumbre de las familias? Los participantes lo tienen claro: a través de la información. Las familias siempre tienen que estar informadas de lo que ocurre, aunque a veces haya que explicar muchas cosas: *¿qué vais a hacer?, mi hija tiene mucho miedo a las alturas, ¿a qué vais a andar ahí subiendo?, ¿tiene que llevar casco?, ¿a esto van los niños al colegio?, ¿es esto algo propio?, ¿realmente esto es académico?* (E_Jesús). Y es que, no es tan extraño encontrarnos con familias preocupadas no solo por los riesgos, sino también porque los niños no aprendan lo suficiente (Bilton, 2010; Escudero, 2020; Subtil, 2020). A tal efecto, Tonucci expresó que para que exista un buen centro educativo, es necesario acabar con el conflicto “escuela-familia”, considerando sus preocupaciones, y ayudándolas a gestionar la incertidumbre que presentan (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Mario nos relata su experiencia:

Las familias lo que tienen que estar es informadas. Y cuando tú les informas de todo al dedillo y con seguridad, las familias suelen confiar en ti, sobre todo cuando llevas 19 años en el cole [...]. Lo que yo siempre recomiendo es que no te metas a hacer una macro actividad el año que llegas nuevo al cole. Los padres no te conocen, desconfían de todo lo que haces y es normal. (E_Mario)



Daniel apoya lo que Mario cuenta, añadiendo la importancia de la formación. *La formación y la información previa a la actividad, durante la actividad y post actividad. Y es que, si tú das la información con tranquilidad, con perspectiva afectiva, empática, compasiva, con mimo y con afecto, te*

van a entender (E_Daniel). De hecho, este experto extrapola la seguridad y la incertidumbre docente a la falta de información que se tiene con el alumnado, las familias y el profesorado. Así, a su juicio, si la información está bien transmitida, la incertidumbre docente también se reduce. La información, por tanto, es un aspecto clave en este proceso (Hueso, 2021).

Y, por supuesto, a estas ideas añadimos la importancia de mostrarles evidencias para que sean conscientes de lo que se hace y así reducir su incertidumbre. Así lo hace Alfonso, colgando vídeos y mostrándoles todo lo aprendido con esas salidas y actividades (E_Alfonso), Arturo, invitando a las familias al final del proyecto para explicar lo aprendido, o las maestras del estudio de Escudero (2020), enviando fotografías a las familias para que vieran cómo iban avanzando en contenidos.

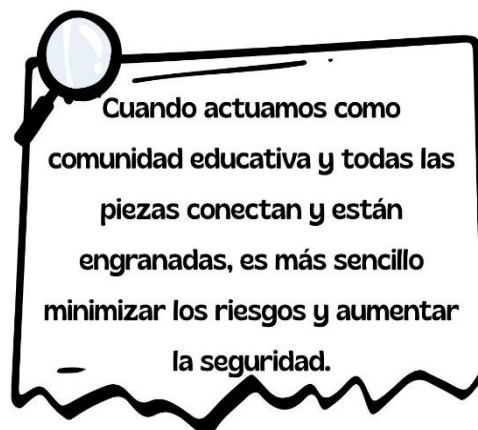
Pero... ¿cómo dar esa información? Existen múltiples formas, pero una de las más reconocidas y valoradas actualmente es la del consentimiento informado, del que ya hemos hablado en líneas anteriores, frente a la obsoleta autorización escolar, la cual sigue utilizándose. A modo de ejemplo, adjuntamos el protocolo que siguen en un colegio de uno de los participantes del grupo focal de Segovia:

Lo primero que hemos hecho ha sido mandar un comunicado a las familias para informarles de la situación, lo que vamos a llevar a cabo y un poco lo que vamos a hacer, para que vean el riesgo que hay y que ya estén informadas de la

situación a la que nos vamos a exponer. Esa es un poco la forma que tenemos de controlar [...]. Es un comunicado que mandamos primero, como información, y luego, una semana previa a la actividad, lo tienen que firmar y tienen que traer el consentimiento firmado. (GF_Segovia)

Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) crearon un ejemplo de consentimiento. También Valle y Pérez (2022) nos proporcionan unas pautas para crear diferentes consentimientos y no olvidar datos importantes, ya que “es necesario ser preciso en la información escrita que se apunte en el documento si queremos evitar futuros litigios” (p. 15). Porque, como expone Federico: *en eso estamos un poco en pañales desde los coles* (E_Federico), consecuencia, como hemos analizado anteriormente, de la formación inicial recibida. De hecho, dando valor a la formación permanente, exponemos que el grupo de trabajo de Valladolid ha estado trabajando durante los dos últimos cursos en la creación de diferentes consentimientos informados a partir de plantillas proporcionadas. Otra manera de informar es a través de las reuniones, tal y como realizó Subtil (2020), para resolver todas las dudas de una manera más cercana y familiar.

Finalmente, exponemos la importancia que tiene involucrar a las familias en las actividades que se realizan y formarlas en esta manera de ver la educación para que puedan llegar a comprenderla (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2022.). Así es como hace Mario con el proyecto de Aprendizaje-Servicio “Hoy camino por ti”. *Yo invito a los padres a que vengan andando con nosotros, que hagan la comida en una de las zonas que vamos a pernoctar. Entonces, cuando les haces partícipes y no les escondes nada, ellos suelen tener más confianza en ti* (E_Mario). También Raúl nos lo comenta, organizando incluso excursiones los fines de semana para profesores y familias o Arturo, realizando celebraciones de aprendizaje donde invitan a las familias. Se trata de tener un lugar donde las familias puedan mirar sin ser vistas, conociendo la relevancia de la educación de sus hijos, reduciendo sus inseguridades, rompiendo las barreras existentes y teniendo en consideración sus preocupaciones, totalmente entendibles (Bilton, 2010).



Como exterioriza Luna: *es muy importante contar con la comunidad, contar con los padres a favor, contar con ellos como aliados porque es lo mejor para sus hijos y sus hijas. Cuando ellos ven que tienen cabida, todo es mucho más fácil* (E_Luna). Estas propuestas son defendidas por autores como Ibor y Julián (2016) o Robertson (2016), remarcando la idea de que, al incluirles en el proceso, desaparecen muchos miedos porque son conscientes de que no se incumple ninguna política del centro y se convierten en colaboradores activos. Esto es, cuando actuamos como comunidad educativa y todas las piezas conectan y están engranadas, es más sencillo minimizar los riesgos y aumentar la seguridad.

3.1.4. En relación con la concienciación ambiental

Pasamos a abordar la cuarta y última de las dimensiones, focalizada en todo lo que se relaciona con la conciencia eco social. Esto es, ¿cómo evito ser un problema y, por el contrario, procuro ser un beneficio para el entorno?

Figura 67. Elementos para contemplar acerca de la responsabilidad legal



Fuente: elaboración propia

Una de las ideas más defendidas ha sido la de valorar el día a día para poder crear realmente una concienciación ambiental. A tal efecto, Daniel explica la razón principal por la que plantaron árboles en su centro: *aquí tengo árboles y no son para dar sombra, que también, pero son para cuidarlos y disfrutarlos. En*

ese orden. *Primero cuidarlos y después, disfrutarlos y disfrutar de su sombra, y también disfrutar de su trepa* (E_Daniel) o, por ejemplo, Luna nos cuenta que, desde el proyecto “Criando Salvajes” realizó la práctica de deambular con sus estudiantes en una zona de río y bosque. Esta práctica consiste en estar, de forma individual, durante 20 minutos por la zona elegida. Estuvieron los diez primeros minutos andando y los diez últimos sentados en el lugar que cada uno eligiera. Lo único que les pidió es que la pudieran ver desde el sitio que optaran. Esto la dio mucha información acerca de los miedos, elecciones e inquietudes de sus estudiantes con el entorno, a pesar de su sencillez. Apoyando estas ideas, si queremos que nuestros alumnos adquieran esta conciencia, primero debemos darles tiempo para conectar con la naturaleza, y después pedirles que la salven, pero no al revés (Freire, 2014).

En este sentido, Alfonso exterioriza que, para trabajar esta concienciación, siempre intenta culminarlo con salidas cercanas por el entorno, *por ejemplo, en la UD de geocaching hacemos un torneo de geocaching en este paraje que es brutal y yo les digo: “fijaos qué maravilla, fijaos dónde nos ha llevado este tema”* (E_Alfonso), dando importancia a las experiencias diarias que ocurren en entornos que tenemos cerca (Sampson, 2015).

Muy relacionado con estas nociones está la importancia de educar con el ejemplo, siendo, a juicio de los especialistas, la manera más efectiva, real y auténtica. Dice David, con ironía: *las basuras amarillas, en el amarillo y el papel, al azul... ¡Qué gran conexión con el planeta!* (E_David), pero es que:

La conciencia ambiental no es de retahíla: esto no se tira, esto hay que recogerlo... No, la conciencia ambiental es de mirar, de valorar, de sentirse cómodo. Eso es conciencia ambiental, no es: esto se lleva al contenedor amarillo y esto al verde. Y también que cuando vamos, ya de paso, nos llevamos los tapones, sí, pero va unido a lo otro. (E_Luna)

En esta línea, docentes como Raúl o Luna intentan ser modelo para sus estudiantes. *Yo saco una bolsa y lo meto en mi mochila y si más adelante veo otro papel, lo vuelvo a coger. Y ves que hay alumnos, que lo mismo que lo has hecho tú, lo hacen* (E_Raúl). Igualmente, Daniel nos dice que ha notado un gran cambio en su centro, pero que ha sido un trabajo de años: *ahora andan por el patio y ven un papel por el suelo y paran su juego para coger el papel. Y eso no*

es normal. Porque para jugar entre bolsas o pajitas, no jugamos. Eso es la educación (E_Daniel). Por lo que, no basta la simple realización de actividad física al aire libre para desarrollar la educación ambiental, sino que debemos aprender a minimizar nuestro impacto ambiental y huella ecológica (Fernández *et al.*, 2018; Loynes, 2018) y aumentar nuestra responsabilidad con el entorno (Pérez-Brunicardi, 2012; Pérez-Brunicardi *et al.*, 2023).

Federico cuenta que ha notado que, desde los libros de texto, se agregan fotografías de mares y océanos llenos de basura, *y siempre digo: “es que van a pensar que el mar son plásticos, pero es que en el mar hay corales, peces...”. Y yo porque lo he visto, pero ¿y quién no lo haya visto?, ¿dónde está la otra parte?* (E_Federico). En este nivel, es imprescindible que el alumnado sienta, huela, vea, toque o escuche para poder contar a otros lo vivido, ¿no sería mejor que fueran a ver un río que tengan cerca? (Ibor & Julián, 2016). Y hacerlo de manera continuada, *no es no quitar el foco, si no, hacerles conscientes a través de la práctica. Es importante hacer un buen modelaje* (E_Raúl). De hecho, Sampson (2015) apunta que la conexión con el entorno se basa en tres elementos: la experiencia, la comprensión y la mentoría (ECM), siendo el combustible y la base fundamental de las tres la mentoría.

A pesar de que algunos expertos sí afirman que parte del alumnado cuenta con *una gran concienciación ambiental* (E_Arturo), esta depende más de otros factores. Uno de ellos puede ser la edad, como es el caso de Beatriz que, al encontrarse en ciclos de formación, *sí que existe una mayor concienciación por dónde se encuentran y porque han elegido eso la mayoría* (E_Beatriz). En esta etapa puede surgir esa capacidad de diferenciar sabiamente entre lo que es verdad y lo que es correcto, adoptando decisiones acertadas en ese vínculo con la naturaleza (Sampson, 2015).

Y otro factor puede ser el del contexto, tal y como nos explica una de las participantes de uno de los grupos focales que se encuentra trabajando en las Islas Canarias: *a ellos sí que los veo más conectados, porque al final la isla da mucho de sí para hacer actividades así, creo que aquí tienen mucha conexión con el medio* (GF_Online). No obstante, a veces caemos en el extendido mito de que “como son de pueblo” están más concienciados, pero puede que no. *Lo tienen más accesible, pero eso no es condición, porque depende de otros*

factores también (E_Luna). De hecho, así lo refleja otra de las participantes del grupo focal online, resultando curioso que en muchas ocasiones los niños de entornos naturales son los que menos conciencia tienen y quizás tengan más conciencia niños de familias de entornos urbanos que tienen más posibilidades y se escapan a la montaña en cuanto pueden (GF_Online).

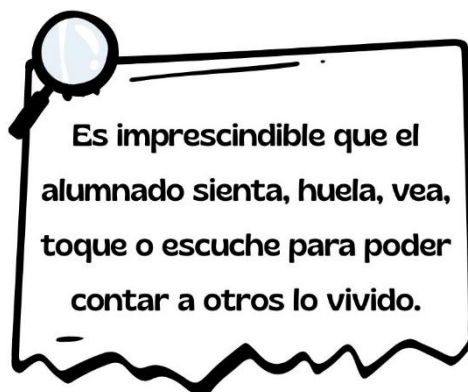
Así, en líneas generales, hemos podido ver que la corriente común es que la conciencia eco social es insuficiente, ya viéndose desde los patios *esa lucha continua de recoger (E_Alfonso). Registramos esta anécdota que se comentó en uno de los grupos al mostrar fielmente la sociedad en la que nos encontramos:*

La actividad de senderismo que os he dicho antes, del mes de noviembre, era para recoger basuras del campo. Llenamos un jeep militar con bolsas de basura. Llegando al cole, a 20 metros de la puerta del colegio, vemos algo en el suelo. Y decimos a un niño: “Ismael, cógelo para tirarlo ahora por favor”. Ismael lo cogió y vio un montón de basura tirado al lado e hizo así [realiza el gesto de tirar con las manos], pum y lo tiró al suelo donde no llegábamos ninguno a cogerlo.

- “Pero Ismael, ¿no venimos de recoger basura de campo?”

+ “Sí, pero como está lleno de basura, da igual”.

O sea, llevábamos toda la mañana recogiendo un jeep entero militar de basura y tiró eso ahí. La concienciación es cero, yo he ido a recoger basura porque tú me has llevado a recoger basura, pero no cala. (GF_Online)



A colación de este ejemplo, Alfonso argumenta que algo estamos haciendo mal como sociedad, no estando comprometidos socialmente con el desarrollo sostenible (Sáez-Padilla et al., 2017). Para ello, compara a España con *zonas del norte de Italia, de Finlandia, de Alemania, Holanda* donde no se plantean cargarse un banco o pisar las flores o pisar el césped (E_Alfonso). Países como Estados Unidos, Reino Unido, Alemania o las naciones escandinavas tienen una rica historia en el aprendizaje al aire libre y por ello la valoran (Beames et al., 2012). Esta noción de que no valoramos lo nuestro es defendida también por Mario, Raúl e integrantes de los grupos

focales: *en Castilla no tenemos ese arraigo a lo nuestro, a nuestra zona, nuestros valores, a nuestro patrimonio*, sosteniendo que la educación es fundamental para mejorar la conciencia medioambiental (Baena-Morales *et al.*, 2021), pero es necesario que sea más práctica, diaria y exista modelaje, tal y como hemos argumentado en líneas anteriores. *Decía uno que uno normalmente se enamora de lo que ve cada día y yo creo que aquí no lo estamos consiguiendo* (E_Alfonso). En esta línea, el aforismo popular que da nombre a la tesis de Hueso anuncia: “no se cuida lo que no se ama y no se ama lo que no se conoce”, la cual se atreve a añadir el sintagma espejo de “no se ama lo que no se conoce, pero tampoco se puede conocer lo que no se ama” (Hueso, 2021, p. 239). Esto es, difícilmente vamos a interesarnos por algo que no nos produce emoción.

A tal efecto, como hemos visto, *no tiene ningún sentido hacer actividades en el medio natural si no trabajamos esta consciencia medioambiental* (E_Arturo), haciendo que el alumnado conozca a través de la experiencia, interactúe y pueda valorarlo de forma crítica para transformarlo (Santos-Pastor, 2006). De hecho, en el cuestionario, el 90,6% de los participantes (29 docentes) reflexiona frecuentemente con su alumnado acerca de las implicaciones medioambientales, resultado que van en consonancia con diversos estudios (Corrales, 2010; Ramírez & Fernández-Quevedo, 2012).

Solo puede haber conciencia ambiental si paras, si consideras que el ambiente te está cogiendo como ecosistema. Si paramos y existen esos comentarios de: “jo, que sequita está la hierba”, “hoy vamos a hacer nuestra movilidad articular sentados” o “fijaos cómo nos tumbamos y estamos mirando a las nubes” ...pero si solo lo usas como escenario no tiene mucho sentido. (E_Luna)

A pesar de lo comentado, sí existen prácticas que van apostando por este cambio como es la renaturalización de patios (Cols & Fernández, 2019) en centros como el CEIP Trabenco de Leganés, implicando a toda la comunidad educativa o el CEIP Divino Salvador en Huelva (Freire, 2020); diferentes redes, como la Red de Ecoescuelas, el proyecto de la Agenda 21 Local o Naturaliza, buscando impregnar el currículo escolar desde una mirada ambiental (Hueso, 2021) que se concreta a través de proyectos en los diferentes centros educativos; o iniciativas como *cache in trash out* (tesoro sí, basura no), propuesta de limpieza medioambiental a nivel mundial, “donde los *geocachers* a la vez que

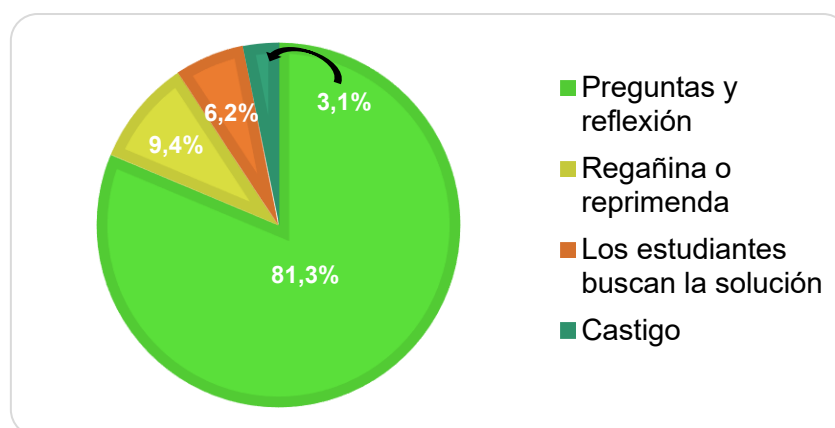
buscan un tesoro escondido contribuyen a la conservación y mejora del medioambiente” (Ibor & Julián, 2016, p. 124).

Finalizamos este apartado, como lo hemos hecho en las tres dimensiones anteriores, haciendo referencia al dilema relacionado con esta dimensión:

Estás yendo a un parque para realizar orientación con tu alumnado. Uno de tus alumnos se está comiendo un bocadillo y cuando llegáis al parque tira el papel que lo envolvía al suelo. Además, en ese mismo instante, ve un corro de flores y comienza a arrancarlas y tirárselas a los compañeros.

El 81,3 % de los participantes (26 docentes) lo haría a través de las preguntas y la reflexión para que fuera consciente de su comportamiento poco responsable, seguido de un 9,4% (3 docentes) que le regañaría, un 6,2% (2 docentes) que dejaría que la situación fuera resuelta por los compañeros y un 3,1% (1 docente) que actuaría con el castigo.

Figura 68. Respuestas del profesorado al dilema de la dimensión de la concienciación ambiental

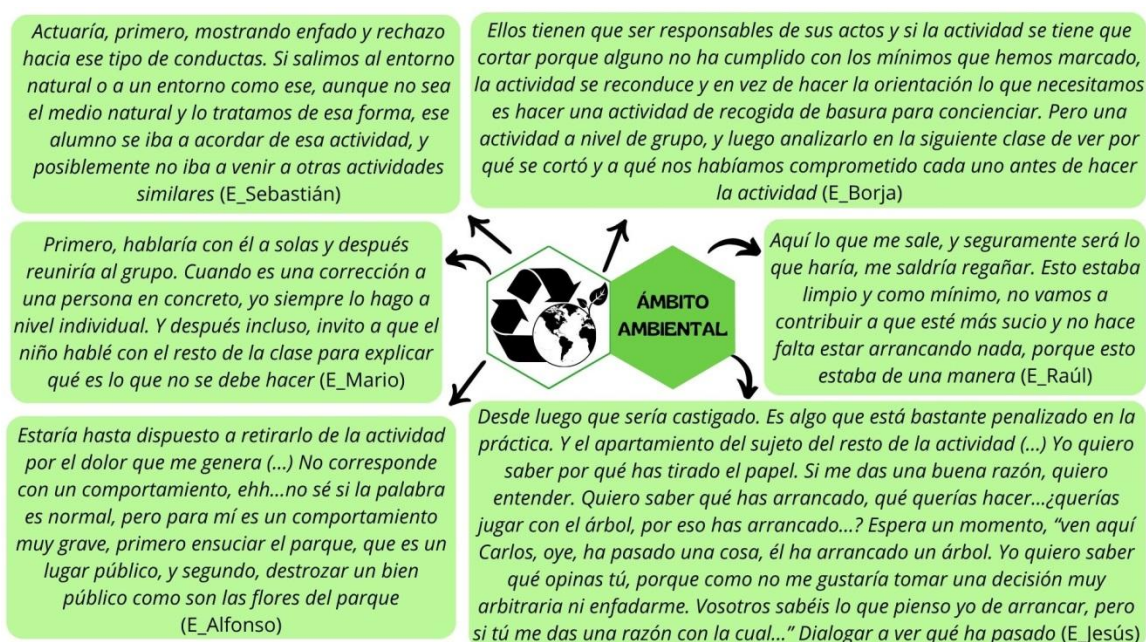


Fuente: elaboración propia

La tónica general coincide con los resultados obtenidos en un trabajo anterior, donde un 66,7% (60 maestros) actuaría con las preguntas, un 20% (18 maestros) expuso que serían situaciones que ya se habrían trabajado a través de reflexiones acerca del comportamiento ecológico (Calleja, 2010), y un 11,1% (10 maestros) actuaría regañando (Benito, 2021).

A continuación, adjuntamos algunos fragmentos literales de algunos expertos:

Figura 69. Posibles intervenciones para considerar en el dilema expuesto



Fuente: elaboración propia

Concluimos, al igual que lo hemos hecho en las otras dimensiones, con una serie de preguntas que los participantes han exteriorizado en las entrevistas:

Tabla 34. Preguntas en una AFIA relacionada con la concienciación ambiental

Ejemplos de preguntas reflexivas para realizar en dilemas de este estilo
¿No has visto una papelera?, ¿te cuesta mucho llevarlo en la mochila?, ¿no has pensado en guardártelo?, ¿se te ha caído? ¿Qué pasaría si todos nos comportáramos como te has comportado hoy? Si todo el mundo terminamos tirando un bollo, si todos arrancamos una planta... ¿cómo sería esta ciudad? ¿Qué pasa si todos tiramos el papel y nos vamos? ¿Cómo te has encontrado tú la zona dónde estás?, ¿estaba de esa manera? ¿Qué pasa, si tu mascota, si es que tiene, se come ese papel o ese envoltorio? ¿Esto lo harías en tu casa? No tiras un papel en el salón de tu casa, ¿no?, ¿y por qué aquí lo haces?, ¿por qué aquí sí? ¿Qué estás queriendo conseguir con esto?, ¿es simplemente que te gustan las flores y eres un niño pequeño y quieres hacer un ramo para entregármelo? ¿Dónde puede acabar ese residuo? ¿Qué podríamos hacer con ese papel albal para jugar aquí, utilizarlo un rato y luego tirarlo?, ¿podemos hacer una pelota y jugar? ¿Para qué lo arrancas?, ¿qué necesidad tienes, lo haces habitualmente? - Si te gusta venir aquí porque están las flores, ¿por qué lo estropeas?, ¿por qué no lo cuidas para poder venir más veces y que se mantenga en el mejor estado?

Fuente: elaboración propia

Una vez tratadas las cuatro dimensiones, procedemos a profundizar en el siguiente apartado en la noción de realizar buenas preguntas para generar aprendizaje, entre otras cuestiones de interés a considerar.

3.1.5. Otro tipo de estrategias docentes

En este último apartado, dentro de la subcategoría de gestión y estrategias metodológicas, incluimos seis ideas de interés que los diferentes participantes utilizan en el día a día de su desempeño docente en relación con las AFIA, tal y como reflejamos en la figura 70. Algunas de ellas se ha visto fugazmente por el resto de los apartados, pero dada su transcendencia, puede que algunas se reiteren con diferentes enfoques y ejemplos que lo ilustran.

Figura 70. Estrategias docentes de interés en una AFIA



Fuente: elaboración propia

 En primer lugar, los expertos destacan la importancia de realizar propuestas sencillas que tengan en cuenta las cuatro dimensiones vistas, yendo de manera progresiva. Para ello, es fundamental que al inicio no salgamos mucho de la zona de confort, que estemos cómodos y que vayamos viendo los beneficios para poder ir evolucionando, tal y como destaca David.

Un buen plan puede ser utilizar los “juegos modificados”. Esto es, se trata de modificar juegos que dominemos favoreciendo más o menos unos u otros factores. Para ello, podemos: (1) simular juegos, pretendiendo imitar lo mismo que sucedería en un entorno real, por ejemplo, a través del rocódromo; (2) simplificarlos, usando por ejemplo las espalderas o (3) exagerarlos, trabajando, por ejemplo, la educación vial en el patio con personas que simulan ser vehículos que cruzan (Devís-Devís, 1996; Fernández-Río *et al.*, 2016).

 En segundo lugar, dan especial relevancia a la recuperación de *una educación que estamos perdiendo: la slow education, es decir, el ir poco a poco* (E_Raúl) y aprender a ver estas cosas *usando la creatividad* (E_Beatriz), porque

las primeras veces dices: “voy a llevar unas tarjetas plastificadas, las voy a colgar aquí para tal...”, y luego ves que no hace falta, que hay ramas, palos... (E_Jesús), y todo es mucho más sencillo si nos paramos a observar y reflexionar. Esta “pedagogía lenta” se basa en un aprendizaje profundo, impulsado por la curiosidad y el interés, la cual respeta el ritmo natural de desarrollo de los niños (Catalano *et al.*, 2023). Daniel por su parte también defiende la idea de dejar que los niños se aburran. *Se tienen que aburrir para que aflore esa espontaneidad que no tienen, es necesario que se aburran (E_Daniel).* Y es que los niños siempre esperan a recibir órdenes de los adultos, por eso es necesario dejar que se aburran para que piensen con autonomía cómo divertirse sin que nadie se lo imponga (Benito, 2020). En esta línea de ideas, cuando a Sebastián le preguntamos qué consejo le daría a un docente que quiera comenzar a realizar estas prácticas, pero todavía tiene miedos o preocupaciones que se lo impiden, nos contestó:

Que mire a los ojos de sus alumnos cuando termine de hacer estas actividades, y que piense en qué le transmite la mirada de sus alumnos cuando hacen estas actividades. Porque tú sacas a los niños del aula y solo sacarlos del aula, solo sacarlos del recinto escolar, del centro, tú los miras a los ojos y les cambia la mirada. Porque tenemos una educación general que está muy, muy poco en contacto con el entorno, y que está muy apartada de la realidad en muchas ocasiones. (E_Sebastián)

Esa idea va en consonancia con lo que defienden Arribas *et al.* (2008), exponiendo que en este tipo de actividades resultan significativos los gestos de emoción en sus caras. Al final, lo que vivimos son experiencias auténticas que *se quedan más grabadas en el cerebro, estableciendo conexiones neuronales más potentes (E_David)* y reforzando las ya existentes (Bruchner, 2017).



En tercer lugar, aseguran la relevancia que tiene buscar conexiones en *entornos de aprendizaje reales (E_Daniel)*, no “hacer por hacer y porque se lo pasan bien”. Tiene que haber aprendizaje, y para ello *procuramos dar un enfoque global*, como dice Jesús:

Por ejemplo, hoy un cormorán se ha posado, estábamos en el Canal de Castilla, en una dársena muy grande y el cormorán ha dado una vuelta, se ha sumergido y le hemos contado los segundos. Bueno, pues esos segundos son 107, que

entonces lo vamos a pasar a minutos porque estamos viendo las unidades de medida... pues lo retomamos. Buscamos esa conexión. (E_Jesús)

Así, dan valor a que las actividades que plantean tengan transferencia, tal y como hacen Borja o Arturo, intentando *hacer prácticas con ellos en esos espacios para que luego en su día a día y en su tiempo libre, puedan usarlo de manera adecuada, que es también parte de reducir la incertidumbre* (E_Borja). Esto es, *nuestro trabajo por la mañana es despertar esa curiosidad para que después, el alumnado quiera seguir practicando orientación, quiera seguir practicando bicicleta de montaña o cualquier otra actividad* (E_Arturo). Para ello es fundamental educar en valores, no solo centrándonos en lo académico o lo puramente conceptual, sino también en la competencia personal y social. *Todos los días se preguntan cómo está su cuerpo y su corazón, se lo preguntan ellos y me lo preguntan a mí, porque lo primero es estar bien* (E_Luna). El propio RD 157/2022, desde el área de EF, prima la importancia del desarrollo de las relaciones interpersonales, la autoestima y la transferencia del conocimiento adquirido. En esta línea, “el esfuerzo del profesorado invertido en el planteamiento de tareas y actividades adaptadas al propio contexto permitirá al alumnado experimentar sensaciones que puedan infundirles un interés por la práctica de estos contenidos fuera del ámbito formal” (Peñarrubia *et al.*, 2016, p. 27).



En cuarto lugar, a colación de los diferentes dilemas, varios de ellos apuntaron que se debe tener mucho cuidado con los castigos, apostando más por las consecuencias que hacen responsable al alumnado de sus actos, pero no solo en las AFIA, sino como estrategia docente transversal. Y es que *el castigo porque sí no tiene mucho valor. Una consecuencia que tenga relación con lo que ha sucedido para poderlo solucionar, algo que tenga sentido, pero lo de “te quedas sin recreo” para mí no tiene mucho fundamento didáctico* (E_Federico).



En quinto lugar, se da especial importancia al diálogo y a las “preguntas poderosas” (Benito, 2021). De ahí que en las cuatro dimensiones hayamos incluido tablas con preguntas que fueron surgiendo tras cada dilema, teniendo en cuenta los movimientos del pensamiento de Ritchhart *et al.* (2014) de la tabla 25. Las preguntas y otras tareas comprensivas pueden favorecer el proceso al

ayudar a percibir aspectos que inicialmente no son tan sencillos (Fernández et al., 2018; Pérez-Brunicardi & Archilla, 2015). En esta línea, Pill y SueSee (2017) muestran cómo incluir el pensamiento crítico en las clases de EF a través de las buenas preguntas. En este aspecto, una de las participantes del grupo focal de Segovia expuso que ser capaz de hacer buenas preguntas para generar aprendizaje y reflexión era *arte* (GF_Segovia).

Es la metacognición. Es lo que Scott Sampson llama las historias del día. Es: “¿qué ha ocurrido?” La metacognición es el momento en el que llegamos al colegio, nos sentamos en círculo y contamos nuestra historia de la “naturclase”. Contamos nuestra historia del día, en pequeño grupo, nos sentamos en círculo y cada uno va contando [...]. Yo procuro esperar a que las cosas ocurran y enfocarme cuando ocurren a partir del diálogo en una investigación ética, en lugar del adoctrinamiento moral. Y la investigación ética pues parte del diálogo, de lo práctico. Filosofía para Niños, que es un proyecto en el que estoy involucrado y tomo mucho como referencia, consiste en utilizar un tipo de diálogo filosófico para tomarnos en serio las preguntas de los niños. Y luego está la capacidad para profundizar cuando ocurren las cosas. (E_Jesús)

En síntesis, se trata de ofrecer herramientas de reflexión y acción para que los estudiantes puedan tomar decisiones de manera autónoma y hagan uso de la *performance* inteligente en entornos con incertidumbre ambiental (Hueso, 2021).

 En sexto lugar, la gran mayoría de los especialistas reseñó en algún momento de la entrevista, la importancia de rodearse de compañeros que dan confianza, apoyan en las experiencias desde el principio hasta el final y no cortan las alas. Así lo comenta Borja: *cuando haces estas actividades, es muy importante saber de quién te rodeas. Yo necesito a alguien que participe, que va a estar implicado y que no va como un “border collie”, como digo yo, que perros guardianes no quiero* (E_Borja). Juntarte con personas que suman te ayuda a tener diferentes puntos de vista y considerar variables que de manera individual puede ser más complicado.

En definitiva, se trata de estrategias que forman parte del currículum oculto a partir de las cuales vas creando tu propio modelo y estilo docente.

Puedes aplicar muchas metodologías, y la idea es que tú como docente intentes aplicar diferentes metodologías, pero al final, tienes un currículum oculto que es

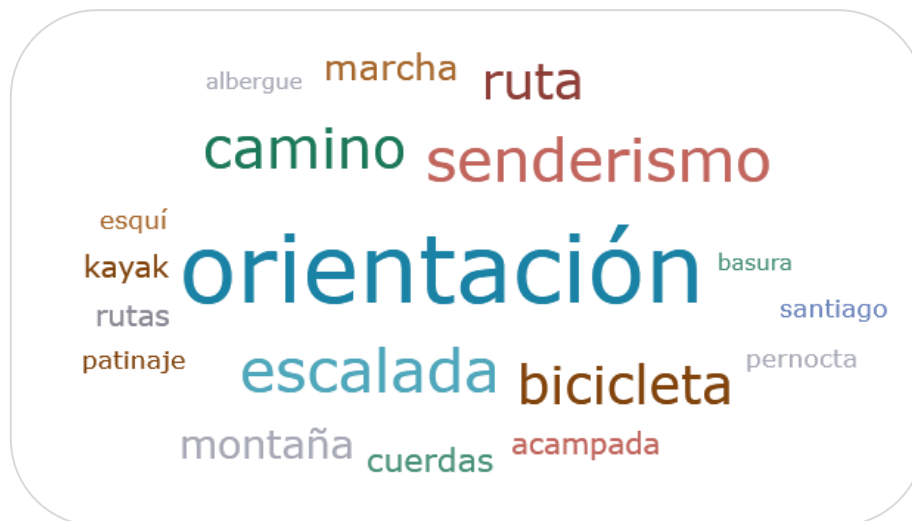
el que desarrollas [...]. Las programaciones son de la persona y lo que impregnas de tu manera en las clases, es como tú eres. Y al final, bueno, pues eso se empapa. (E_Raúl)

A estas alturas, esperamos haber aclarado el arte y la sencilla complejidad que tiene guiar y mentorizar en este tipo de entornos. Gracias a un número ingente de investigaciones, “hemos empezado a entender qué tipo de estrategias son más eficaces en determinadas etapas de la vida. Pero la aplicación de estos métodos es un verdadero arte que, como cualquier otro, requiere práctica y dedicación” (Sampson, 2015, p. 263).

3.2. Las actividades realizadas

En esta segunda subcategoría nos centramos en las AFIA que los docentes suelen realizar en su desempeño docente, ¿cuáles suelen ser las más habituales? En la siguiente nube de palabras, realizada con ATLAS.ti a partir de las aportaciones de los participantes, pueden visualizarse las prácticas más usuales.

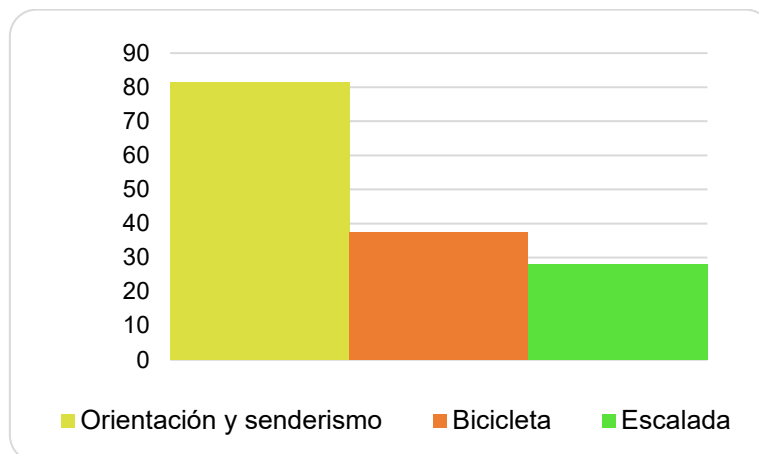
Figura 71. Nube de palabras de las AFIA más habituales



Fuente: elaboración propia con ATLAS.ti

Dicha nube va en consonancia con los resultados obtenidos en el cuestionario, siendo la orientación y el senderismo las dos prácticas más realizadas con un 81,3% (26 docentes), seguido de la bicicleta con un 37,5% (12 docentes) y la escalada con un 28,1% (9 docentes). Así se muestra visualmente en la figura 72:

Figura 72. Actividades más realizadas según el profesorado del cuestionario



Fuente: elaboración propia

Estas ideas apoyan también lo que muestran diversos estudios (Benito, 2021; Escaravajal-Rodríguez & Baena, 2017; Granero-Gallegos *et al.*, 2010; Peñarrubia *et al.*, 2016; Sáez-Padilla, 2005; Santos-Pastor, 2003; Torres *et al.*, 2016) que destacan la orientación y el senderismo como las AFIA más realizadas.

Por su parte, Federico, además de aprovechar estas AFIA suele ir introduciendo factores que lo complican según se va avanzando de curso: *con 5º y 6º ya lo planteamos un poco más complicado, utilizando el botiquín, preparando la ruta para que sean conscientes y hasta llegando a pasar noche en un caso (E_Federico)*. La manera que tienen de introducirlo es con grandes bloques, tal y como han aprendido desde la formación (Hurtado *et al.*, 2020). Y, siempre que pueden, intentar aprovechar el entorno cercano para trabajar el contenido de manera progresiva como SdA y culminar con actividades de cierre en lugares especiales:

Suelen ser salidas de día, pero que se trabajan en clase previamente. Por ejemplo, si la actividad es de escalada, nosotros hacemos todo el trabajo de cuerdas, de material y de trabajo por parejas. Y acaso, nos vamos al parque que tenemos delante, que tiene una estructura piramidal de cuerdas, y practicamos a poner una cinta express, tenemos dos o tres arneses que me llevo de casa... Y hacemos pequeñas prácticas allí. Cuando hacen orientación, hacemos toda la parte de orientación y luego, hacen micro carreras de orientación en el centro, en el parque y luego vamos a hacer la actividad culmen. (E_Raúl)

También es la manera de trabajar de David, aprovechando en primera instancia el búlder y un mini rocódromo con el que cuentan dentro del centro, de Beatriz, extendiéndose al entorno y a las vías verdes siempre que puede o de Borja, el cual ha realizado *una salida de bici con previo trabajo de educación vial y de manejo de bicicleta en el centro*, y va a intentar *hacer una ruta por el anillo verde de Madrid y por los caminos anexos al centro* (E_Borja).

En relación con la escalada, existen diferencias entre el profesorado de Primaria y Secundaria. En Secundaria es un contenido más habitual, tal y como nos lo hicieron saber los diferentes expertos. En Primaria Mario tiene claro que no lo introduciría: *no me llevaría a los niños jamás a escalar, los llevaría con una empresa [...] El tema de cuerdas tiene que estar muy bien atado, nunca mejor dicho. En un búlder sí, pero con cuerdas ya es otra historia* (E_Mario). Se trata de una actividad compleja, además de necesitarse material específico que muchos centros o docentes no tienen (González-Melero *et al.*, 2023; Hurtado *et al.*, 2019), tal y como analizaremos más adelante.

En cuanto a la acampada, desde Secundaria existen actividades tan sugestivas e interdisciplinares como la de realizar el Camino de Santiago, *yendo de pabellones en pabellones* (E_Alfonso) o *pernoctando en diferentes albergues* (E_Arturo), justo como reflejan Baena *et al.* (2013) en su base de datos. En el caso de Primaria, nos hemos encontrado con experiencias de acampada en el centro. *En el patio van a hacer como una acampada y van a llevar y montar las tiendas de campaña* (GF_Online). Luna por su parte ha combinado la ruta en bicicleta a orillas de un río con la pernocta, aprovechando que está trabajando el proyecto del agua: *me voy a llevar a todos, vamos a cruzar la Cañada Real, y vamos a dormir en un refugio. Haremos una pernocta todos juntos y luego desde allí, haremos una ruta todos juntos* (E_Luna).

Igualmente, las actividades realizadas dependen de la ubicación geográfica en la que nos encontremos. Por ejemplo, Beatriz nos explica que en su zona *el tema de la vela, pádel surf o kayak es lo habitual. Entonces, nos hemos ido a estas empresas y hemos convivido a lo mejor dos o tres días* (E_Beatriz). Sin embargo, en la zona de Luna han aprovechado las nevadas y las lluvias para hacer rutas senderistas cerca de ríos. A tal efecto, “el uso adecuado y adaptado de los recursos a disposición del profesor tiene mucho que ver con el conocimiento de

lo que se quiere enseñar, en este caso la capacidad de adaptación a la incertidumbre del medio de práctica” (De Marimon, 2009, p. 122). En esta idea profundizaremos más adelante, analizando la influencia que tiene el contexto en casos como estos.

Por otro lado, resulta interesante lo que comentan Alfonso y Arturo, aprovechando efemérides como el día de Educación Física en la Calle para hacer actividades de este tipo y poner en valor a las AFIA, *organizando un raid de orientación urbana* (E_Alfonso) o el día Mundial de la Salud, *realizando una salida todo el centro y haciendo un recorrido con juegos y diferentes actividades en parques* (E_Arturo). Esto concuerda con la idea de que, además de la orientación y el senderismo, una actividad significativa que es habitual realizar es la de los juegos y gymkhanas (Granero-Gallegos *et al.*, 2010; Hurtado *et al.*, 2020; Peñarrubia *et al.*, 2011). Sin embargo, debemos tener claro que estas actividades deben ser *obligatorias y curriculares*. *Por lo tanto, el alumnado tiene que ir. De lo contrario, son actividades que se las toman como consumo: “voy aquí, me lo paso bien y punto”* (E_Raúl), justo lo opuesto a lo que queremos conseguir. En esta línea, Pérez-Brunicardi *et al.* (2023) muestran diferentes ideas clave y propuestas de evaluación para este tipo de experiencias a cielo abierto, apostando por la idea de que se evalúa aquello que se valora. Igualmente, Gabilondo (2012) afirma que lo que no se evalúa, se devalúa, defendiendo que la evaluación debe ser un hacer valer.

Una vez repasadas las actividades más habituales, hacemos una pequeña mención a los docentes que realizan escuela a cielo abierto, como es el caso de Luna, *conociendo el entorno con diferentes prácticas* (E_Luna) o Jesús:

Salimos y lo primero que hacemos es cruzar la calle. Nuestro centro queda cerca del río Carrión y hay un parque que se extiende, que tiene tres kilómetros. Mi cole está en frente del parque [...]. En esa sesión, salimos, nos sentamos en círculo, hacemos un breve paseo hasta llegar, almorzamos. Luego del almuerzo, básicamente lo que hacemos es juego libre [...]. A veces hacemos hasta un kilómetro y medio del centro y ahí lo que tiene más contenido en ese momento, es la marcha en sí misma, la marcha como contenido. Desarrollamos la movilidad saludable activa, las nociones de tráfico, cómo desenvolvernó cuando vamos andando, vamos haciendo pequeñas pausas donde surgen preguntas que

procuramos registrar en pequeños cuadernos de campo. Y así vamos construyendo lo que es el contenido de la actividad en sí, de manera global.
(E_Jesús)

Y es que, “una mañana en un parque cercano incrementa la actividad física, pero también permite el trabajo interdisciplinar con otras materias” (Sáez-Padilla *et al.*, 2017, p. 49).

Por otra parte, hemos encontrado diferencias en Sebastián y Beatriz, al ser actualmente profesores de Ciclos Formativos. *Con este grado medio tienen equitación, tienen cuerda, tienen escalada, bicicleta* (E_Beatriz) y trabajan con *materiales específicos de actividades en el medio natural, como pueden ser cabuyería, algún EPI de seguridad, arneses. También hacemos algunas veces barrancos, construcciones rústicas con cuerdas, puentes monos, puentes tibetanos, tirolina y montamos rápeles en el instituto* (E_Sebastián). Una actividad que destacan ambos son las actividades globales que preparan para otros estudiantes, aunando todo lo aprendido en, por ejemplo, *raids multiaventura* (E_Sebastián). Actividades apoyadas por redes como REEFNAT, EdNa o la Comunidad Educativa a Cielo Abierto.

A mí me encanta tener esa línea de unirnos y que sea una experiencia para todos, que mi alumnado mayor pueda dar e impartir alguna clase a más pequeños [...]. Fue muy interesante porque invitamos a un cole, a un par de clases de primaria y les montamos un circuito. Fue de juegos y deportes, pero siempre tenía que estar presente algo del medio natural. Por ejemplo, el típico juego del pañuelo, pues no era con los pañuelos, era con diferentes residuos hechos de plástico más orgánicos o de otro material, y tenían después que depositarlos en los contenedores. (E_Beatriz)

A partir de esta idea, en la tabla 35 vamos a enumerar y describir algunas atrayentes actividades que los participantes del estudio realizan a nivel de centro de manera más transversal, además de todas aquellas que surgen porque las ofrecen las propias CCAA, como es el caso de Borja en Madrid, que a través de la propuesta “jóvenes en los parques” *van saliendo de manera puntual diferentes actividades interesantes* (E_Borja), idea defendida también en la tesis doctoral de Sáez-Padilla (2009).

Tabla 35. Actividades transversales que realizan los especialistas en AFIA

Actividad que se realiza	Breve descripción
El día de los árboles parlantes	<i>Decoramos todos los árboles de la dehesa que hay al lado con atrapasueños hechos con palos. Y, dentro de los árboles, escondimos unos altavoces donde los árboles nos hablaban. Esto lo trabajamos en valores, a través de diferentes problemáticas. Después, grabaron unos audios en la radio como podcasts (E_Mario)</i>
Noche con pernocta	<i>Los niños no saben nada de lo que va a ocurrir en ningún momento. Van descubriéndolo todo sobre la marcha. Por la tarde quedo con ellos, con los padres y con los maestros que vienen conmigo en la plaza del pueblo. Luego, los niños abren un sobre, ahí hay un mapa que nos dice dónde nos tenemos que dirigir, que es a uno de los pueblos que hay alrededor. Vamos andando a ese pueblo, llevamos un cuaderno de campo, van surgiendo cosas por el camino. Cuando llegamos a ese pueblo, tienen que descubrir donde vamos a dormir con un mapita de orientación. Después, dentro, hacemos un Masterchef. Toda la incertidumbre la van conociendo durante la marcha, eso es incertidumbre una detrás de otra [...]. De repente, se levantan por la mañana y tienen que abrir el monumento con un Escape Room. Van descubriendo las cosas sobre la marcha, pero está todo planificado (E_Mario)</i>
Excursión de varios días	<i>Todos los años intentamos solicitar una actividad que es interdisciplinar que tiene que ver con la educación ambiental, que consta de tres noches que pernoctamos en un albergue con una parte más teórico-práctica sobre educación ambiental y contaminación. Y luego hay varias actividades de orientación en esa misma actividad y otra de senderismo de media alta montaña, que tienen que subir al monte Abantos (E_Borja)</i>
“Hoy camino por ti” o “Hoy pedaleo por ti”	Proyectos de Aprendizaje Servicio que consisten en realizar una ruta de senderismo o en bicicleta durante cuatro días con el fin de recaudar fondos para diferentes ONG. Un vídeo de “Hoy pedaleo por ti” de este 2025: https://bit.ly/4jxw6PE , el cual adjuntamos también en código QR:



Escanéame

Fuente: elaboración propia

Finalmente, hacemos referencia a una noción repetida por todos los profesores de Secundaria, destacando una programación longitudinal con cuatro actividades, cada una en un curso, fomentando la práctica de las AFIA a nivel de centro (Gómez Encinas, 2006). Es el caso de Raúl, yendo en 1º al litoral a hacer

kayak de mar y senderismo por el GR92, en 2º realizando actividades con bicicletas de montaña por vías verdes o escalada, en 3º practicando esquí nórdico en alta montaña y en 4º haciendo las carreras de orientación (E_Raúl) o David, con el proyecto de cuatro montañas. *Son cuatro años, cuatro montañas. Entonces, en cada año de la ESO se hace una salida a una montaña diferente* (E_David). Estos casos apoyan las ideas de Ramírez y Fernández-Quevedo (2012) sobre la oferta de diversas actividades a pesar de la lejanía que puedan tener los centros educativos, como se da con el caso del esquí o del kayak.

Una vez vista y analizada la oferta general de AFIA que actualmente existe en los centros educativos, tanto desde la propia EF como área, como de manera transversal, terminamos con la reflexión de que, a pesar de que este tipo de actividades son parte obligatoria del currículo y existen infinidad de formas de introducirlas en las clases, todavía existen docentes que no las incorporan dentro de sus programaciones (Dalmau-Torres *et al.*, 2020; Sáez-Padilla *et al.*, 2017).

3.3. ¿Qué nos aportan dichas actividades?

A continuación, pasamos a abordar los beneficios que presentan estas prácticas. Esto es, ¿qué nos proporcionan las AFIA? Cuando realizábamos esta pregunta en las diferentes entrevistas, muchos especialistas, inicialmente, no encontraban las palabras para describirlo. Se referían a ellas como experiencias únicas que producen emociones extraordinarias y suponen un punto de inflexión en las personas tras su realización (Arribas *et al.*, 2008). *Desarrollas un montón de aprendizajes que en el día a día no creo que se logren* (E_Borja) porque *hay muy pocos contenidos o asignaturas que puedan ofrecer a nuestros alumnos este tipo de experiencias* (E_Alfonso). Y es que, como expone Mario:

Cuando sacas a los niños fuera ocurren cosas que nunca ocurren en un aula [...]. Cuando sacas a los niños al aire libre, al medio natural o a la plaza del pueblo, yo lo que veo es que te encuentras inquietudes que surgen en ese momento, preguntas que no te imaginas, descubres miedos de los niños que pueden afrontar y trabajarlos. (E_Mario)

Son actividades *insustituibles y esenciales y, en la actualidad, por desgracia, nuestro alumnado carece del disfrute de esos momentos* (E_Daniel). Por ejemplo, Alfonso nos cuenta que cuando hacen la actividad del Camino de

Santiago, además de lo propio que se espera trabajar como son la concienciación ambiental, la parte motriz o la interacción social, se trata de *la culminación de toda la etapa, porque lo hacemos en 1º de Bachillerato, y es que no sé qué tipo de contenidos pueden aportar algo así a nuestros alumnos, no lo sé sinceramente, es indescriptible* (E_Alfonso). Son experiencias que presentan unas posibilidades educativas y de aprendizaje tan amplias “que desbancan a cualquier área curricular y escenario educativo” (Granero-Gallegos & Baena, 2007, p. 6). En esta línea, una de las integrantes del grupo focal de Segovia nos expone que proporcionan apertura y conocimiento del mundo, es decir, *la escuela es algo más que mi pupitre. Tienen que conocer diferentes espacios, que el mundo es muy grande. No les podemos cerrar solo al aula. Hay que enseñarles mundo, y para enseñarles mundo, hay que arriesgarse* (GF_Segovia).

Igualmente, nos hablan del potencial, la riqueza y la intensificación que singulariza a estas actividades (Macho, 2016; Ruipérez, 2023). En cuanto al potencial, destacamos la idea que aporta Borja acerca de conocer a los estudiantes: *no es que sea más importante, pero sí fundamental que cuando vengo después de una actividad de esas, conozco mejor a los chicos porque se dan a conocer como son, cosa que en el aula muchas veces no sucede* (E_Borja).

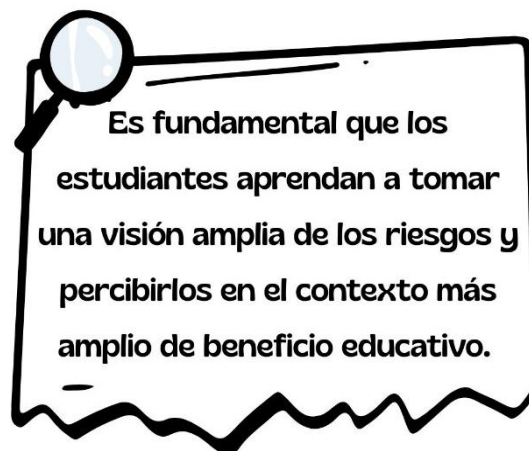
Por su parte, varios expertos señalan la riqueza de estas actividades. Porque, *que el entorno pueda cambiar o que se puedan originar entornos cambiantes, para mí es mucho más rico que en un entorno estable* (E_Raúl), colaborando en un entorno no estructurado y facilitando el aprendizaje y la cohesión grupal (Del Pozo, 2024), donde *la propia incertidumbre es la que nos da el aprendizaje* (E_Luna). Del mismo modo, permite trabajar esa transversalidad de la que ya hemos hablado y *abarcar muchísimo más contenido en menos tiempo, tanto de tu asignatura como de otras* (GF_Segovia), utilizando las conexiones que hemos visto dentro de otras estrategias docentes.

En cuanto a la intensificación, es una evidencia que este tipo de actividades intensifican las emociones (Miguel-Aguado, 2006), tanto para bien como para mal, sobre todo si tienen una duración de varios días. De esta manera, al aumentar la intensidad de la experiencia, repercute directamente en el poder

educativo de la misma (Mediavilla, 2020a). *En algunas actividades, el riesgo percibido es alto, y depende de cómo responda o no, eso puede ser amor para toda la vida o al revés (E_Federico).* Por ello, es fundamental que los estudiantes aprendan a tomar una visión amplia de los riesgos y percibirlos en el contexto más amplio de beneficio educativo. En este sentido, el análisis de riesgo-beneficio del *Curriculum for Excellence through Outdoor Learning (Learning and Teaching Scotland, 2010)* plantea tres preguntas principales que podemos poner en práctica cuando no sepamos identificar con claridad los beneficios que nos está produciendo una AFIA, para hacerlo visible:

1. ¿Cuál es el valor de esta experiencia que tiene lugar fuera de clase?
(Beneficios educativos)
2. ¿Qué riesgos se han identificado como significativamente mayores que los que se experimentan en la vida escolar normal?, ¿cómo se gestionan?
(Riesgos destacados)
3. ¿Cómo se equilibran los beneficios con un potencial de daño?
(Justificación)

La realidad es que son numerosos los beneficios que estas actividades nos aportan, tantos que *se nos escapan y no controlamos nosotros. No sé si es el color azul, el verde, las texturas, pero hay cosas que se nos escapan y siempre hay que explorar ese recurso (E_Luna).* Algunos expertos como David o participantes de los grupos focales destacan algunos como la exposición al sol natural, las diferentes vitaminas, activaciones que ocurren en el cuerpo, la transferencia a nivel mental, la integración sensorial, sobre todo el desarrollo del olfato, o la consciencia corporal. En esta línea, diversos autores (Arribas *et al.*, 2008; Del Pozo, 2024; González, 2015; Martín, 2017) apoyan estos beneficios y muchos otros que pueden observarse en la recopilación realizada en la [tabla 21](#).



A continuación, vamos a tratar algunos beneficios de manera más concreta, ya que abordar de forma genérica sus posibilidades puede llevarnos a una excesiva

simplificación que queremos evitar (Arribas *et al.*, 2008). Por un lado, veremos beneficios a nivel personal y, por otro lado, a nivel social, apoyándonos con ejemplos y anécdotas de los participantes, tal y como muestra la siguiente figura:

Figura 73. Beneficios de las AFIA a nivel personal y a nivel social



Fuente: elaboración propia

A nivel personal, destacamos tres beneficios fundamentales: (1) desarrollo de la autonomía, (2) resiliencia para afrontar retos, y (3) adaptación continua en la toma de decisiones. Como expone Luna, *nos enriquecen porque dan a los chicos ese factor de superarse, de adaptarse y hay un grado de autonomía* (E_Luna).



En cuanto a la autonomía, *gestionando este tipo de actividades, los ves asumiendo responsabilidades, cuidando de sus iguales, velando por la seguridad* (E_Sebastián) y adquiriendo diferentes roles (Wauquiez *et al.*, 2021) que permiten que cada uno tome conciencia de sus facultades (Parlebas, 2020).



Respecto a afrontar diferentes retos, docentes como Jesús señalan que lo que ocurre en este tipo de actividades parece que son cosas insignificantes. Sin embargo, se sumergen en grandes desafíos, *sorprendiéndose hasta dónde han llegado* (E_Jesús) y siendo conscientes de sus posibilidades y limitaciones ante determinadas situaciones (Santos-Pastor, 2006).

Arturo, Borja y algunos participantes del grupo focal online reseñan que, en esta superación de miedos, salen de su zona de confort, generándoles un estado de alerta donde *hay muchísimo aprendizaje. Y es que esa oportunidad se la*

tenemos que dar a los niños (E_Arturo). A tal efecto, Sebastián conecta esta superación de retos con la mejora del autoconcepto y el crecimiento personal *porque entienden que son capaces de afrontar y superar retos. Les ayuda a superarse, a saber afrontar esos retos, a ganar confianza en sí mismos y a crecer como personas* (E_Sebastián), aprendiendo a gestionar las diferentes emociones que surgen, contando con la ayuda de sus iguales (Caballero, 2012). Por su parte, Mario nos cuenta una anécdota que le ocurrió en relación con la superación de miedos:

Salimos al bosque que tenemos al lado a hacer un juego de andar por lugares de medio natural donde un niño guía y el resto tiene que seguirle, y había una niña a la que le daba pánico subirse a un tronco. Entonces, de repente, el resto de la clase ayudó a esa niña a que perdiese el miedo. Eso jamás hubiera pasado entre cuatro paredes y en el patio, porque es un entorno mucho más controlado. Y lo que sentimos ahí no te lo puedo explicar, ese crecimiento personal de la niña es que le pude vivir hasta yo. (E_Mario)



En relación con la adaptación continua, en este tipo de prácticas estamos continuamente tomando decisiones. Como nos exterioriza una de las participantes del grupo focal de Valladolid: *es que trabajas a lo mejor un juego de pillar, pero el hecho de que se tienen que ir adaptando al espacio, que utilizan los árboles, que se esconden* (GF_Valladolid) es toma de decisiones constante que ayuda a seguir desarrollando y mejorando esa conducta motriz inteligente o *performance* inteligente (De Marimon, 2009; Sánchez, 2021b).

Por otro lado, a nivel social, nos centramos en que las AFIA: (1) mejoran la convivencia, (2) reducen los conflictos, y (3) desarrollan una integración social real.



Respecto a la mejora de la convivencia, Borja nos relata que en una ocasión una alumna se hizo daño en un tobillo y todos los alumnos *participaron en el transporte de la chica hasta que llegamos a un lugar mucho más accesible y conseguimos que un coche la llevara hasta el albergue. Y lo vieron ellos también como un aprendizaje, no como un problema* (E_Borja). Estas experiencias provocan planteamientos de dilemas morales y de desarrollo de empatía más humanos (Arribas *et al.*, 2008). Al mismo tiempo, Mario nos narra que, al conocernos más, nos valoramos más:

Después de proyectos o actividades de varios días llegan al aula y se nota muchísimo porque comparten otro tipo de experiencias y te conoces más. Y, al final, el objetivo es que, cuanto más conozcas a los otros, más los vas a respetar y más los vas a entender. (E_Mario)



Todo ello da lugar a una reducción de los conflictos *porque se sienten menos presionados, son como más libres, como más ellos. Entonces, conflictos y roces que pueda haber en el aula, no ocurren fuera, incluso con los niños más disruptivos* (E_Mario). Por añadidura, Díaz (2022) en su estudio comenta que comenzaron a desaparecer los conflictos que se generaban. No obstante, cuando ocurren, es una fortuna poder generar espacios de reflexión, convirtiéndose estos en *una riqueza y un aprendizaje* (E_Raúl), tal y como refleja Caballero-Blanco (2012), sobre todo cuando se da en excursiones o salidas de varios días, y como pudimos ver con el dilema de la interacción social, analizando el desempeño docente de dicha actividad.

El tiempo para actividades y encuentros no planificados, la reflexión y el aprendizaje profundo, y el tiempo social mejoran las relaciones entre pares y de estudiantes a docentes (Pérez-Brunicardi *et al.*, 2022; Waite, 2017). Respecto a los niños disruptivos, Federico nos describe lo siguiente:

A veces descubres un chaval que quiere ayudar y que en el aula está machacando el ambiente todo el día. He tenido algún caso de estos y es que es inexplicable, pero es así. Estos chavales, sí, chavales complicadísimos, pero le das esa oportunidad, con miedo eh, con miedo porque es delicado, ¿hasta qué punto...? Entonces, a mí sí que me gusta contar con ellos teniendo suficiente refuerzo, igual no puede ir solo un profe, tienen que ir dos o tres, pero ese chaval tiene que ir porque la experiencia me dice que, a veces, vuelven diferentes. (E_Federico)

Es una idea defendida también en los grupos focales. *El hecho de hacer estas actividades cambia un poco, da la vuelta un poco a la tortilla de estas situaciones que a veces vivimos dentro del aula y fuera del aula* (GF_Valladolid). En relación con ello, otra participante también incluye a los estudiantes más introvertidos, exponiendo que el que parece más tímido *le sacas fuera del entorno y es otra persona. Descubres otra persona totalmente diferente, es una pasada* (GF_Valladolid).

A tal efecto, gracias a poder conocer a las personas de forma natural, dado que las relaciones son más libres y espontáneas (Arribas *et al.*, 2008), *más de persona a persona que no jerárquica, y puedes hablar con los profes y preguntarles sobre su vida personal o sobre sus aficiones* (E_David), algunos especialistas nos cuentan que han identificado problemas sociales de acoso y autolesiones en diferentes salidas de día. A este respecto, un estudio recoge cómo los estudiantes afirmaron con asombro que habían descubierto a sus maestros como humanos, creando vínculos que nunca habían imaginado y percatándose que podían acudir a ellos si tenían algún problema (Waite, 2017).



En relación con la integración social, una maestra nos lo resume con facilidad: *hay veces que los grupos se intentan mantener, pero cuando haces actividades fuera, a veces ese grupo que siempre está estructurado se divide, se rompe y admite otra gente. Permite asociaciones que en el ámbito habitual no se dan* (GF_Valladolid). Borja nos relata emocionado cómo, durante un curso escolar, una alumna que tenía una discapacidad visual de un 80% logró realizar la ruta porque consiguió un tándem:

Para mí una de las actividades que más me emocionó en mi vida como docente fue esta... Porque la niña... ¡buah! Era una niña rumana y decía que ella nunca había experimentado esa sensación. Y es que a pesar de ser yo su profe, que se fiara de mí al 100%, de que yo viera en sus ojos y ella diese pedales... La experiencia que se llevó esa chica yo creo que no va a olvidar en la vida.
(E_Borja)

A tal efecto, como docentes, en muchas ocasiones tenemos el poder de convertir las situaciones de aprendizaje en emociones de aventura que perduran de por vida, teniendo la responsabilidad de conseguir que los aspectos emocionales tengan tanta o más relevancia que los cognitivos (Robertson, 2016). En esta línea, Miguel-Aguado (2006) indica que es tan importante considerar las emociones como un factor más de progresión que “no tenerlas en cuenta puede llegar a anular la propia actividad” (p. 67). En síntesis, con las AFIA *tienes que superarte a ti mismo y tienes que colaborar muchas veces con los compañeros y las compañeras para poder conseguir un objetivo común, que puede ser vencer una adversidad o una situación de reto, o incluso de riesgo* (E_Sebastián), pero

hay que trabajar la parte personal para poder desarrollar la social, y de igual manera, la relación con el lugar.

Finalmente, hacemos alusión a la idea con la que comenzábamos la subcategoría: *son experiencias memorables* (E_Federico). *Este tipo de actividades son las que marcan a los alumnos y les generan recuerdos* (E_Borja). Así lo atestigua Hueso (2021) exponiendo que las “experiencias reales, en la naturaleza, tienen una capacidad extraordinaria de anclaje en nuestra psique” (p. 82). Prueba de ello son historias como la que nos narra Alfonso: *me encontré con una alumna que llevaba sin verla años y me dijo: “¿qué tal van las clases de EF? Me acuerdo de pocas cosas, pero sobre todo me acuerdo de cuando nos ponías a escalar”* (E_Alfonso); Luna, cuando, después de un día de nieve nos cuenta que *no se les va a olvidar en la vida el frío que pasaron, se les caían los dedos, es que no se les va a olvidar en la vida* (E_Luna) o Sebastián:

Tenía un chaval que venía de un centro de menores y me dijo: “Me cambió la vida cuando hice el ciclo de grado medio con vosotros”. Y yo no lo conocí, eh, yo me crucé con él en la calle y yo decía: “me va a robar”. Iba con una ropa, una cadena de duro... Y cuando lo vi, le dije: “¿eres tú?” Y ya me di un abrazo con él [...]. Incluso su madre nos felicitó y nos dijo: “habéis cambiado a mi hijo”. Y yo estoy convencido de que ese tipo de actividades y dinámicas, a este chaval en concreto y a otros también, no de forma tan significativa porque no tenían unos precedentes como él, le ayudaron a encauzar su vida. (E_Sebastián)

Esto es, “la importancia radica en cómo comprobamos el valor de estas experiencias “in situ”, cabalgando sobre nuestras botas de montaña y sintiendo en nuestra piel las sensaciones que el medio y nuestros compañeros de viaje nos ofrecen” (Arribas *et al.*, 2008, p. 21).

3.4. La frecuencia de las actividades

En esta cuarta subcategoría nos centramos en la frecuencia de las AFIA. Por un lado, se ahonda en las causas por las cuales el senderismo y la orientación son las más frecuentes, tal y como hemos podido comprobar dentro de la subcategoría de “actividades realizadas”, y cuáles son los motivos de que el resto sean menos habituales. Por otro lado, se profundiza en la frecuencia de estas

prácticas en relación con el resto de los contenidos propios de EF, ¿en un curso escolar, se trabajan lo mismo que el resto de los contenidos?

Respecto a la primera vertiente, las AFIA que se han identificado como más frecuentes corresponden con prácticas accesibles, asequibles y en las que existe una mayor formación por parte del profesorado. *Creo que lo más fácil es llevarte a los niños de senderismo, llevarte a los niños con las bicis, haciendo actividades de orientación, porque es lo más accesible para un docente* (E_Mario), *los conocimientos no son tan complejos, ni necesitan de materiales ni infraestructuras, ni saber de progresiones complicadas* (GF_Valladolid). Además, cuando la Diputación ofrece algunas AFIA, suelen ser siempre las mismas, destacando el senderismo por ser *lo más habitual y cómodo* (E_Federico).

En suma, por lo general, son prácticas que no necesitan de *segundas personas o de otras empresas, sino que las puedes gestionar tú* (E_Borja). En relación con ello, algunos docentes exteriorizan que hay actividades que no pueden realizarse si no cuentan con el apoyo de los compañeros. En esos casos es importante dedicar tiempo a hablar y gestionar previamente los horarios con el equipo directivo y el resto del profesorado para que no se convierta en un inconveniente a la hora de plantear estas actividades, algo bastante habitual (Reyes, 2014; Sáez-Padilla, 2009). Así lo refleja una de las participantes del grupo focal de Segovia: *nosotros como maestros solos, no nos podemos hacer cargo de todo el grupo cuando hacemos actividades fuera y como muchas veces no tenemos ese apoyo del resto de compañeros, directamente no se propone* (GF_Segovia). Y otro del de Valladolid: *en muchas de ellas necesitas un apoyo que no siempre tienes* (GF_Valladolid). A tal efecto, Peñarrubia *et al.* (2011) defienden esta idea,



argumentando que uno de los motivos principales por los que no se lleva a cabo es la dificultad organizativa del centro y la flexibilidad horaria. *Al final, el tema de gestionar toda la organización y tema burocrático te acaba aburriendo* (GF_Online). Para ello, Zurdo (2013) aprovecha el tercer trimestre porque

goza del apoyo de los alumnos de prácticas que le ayudan a organizar y supervisar las actividades.

Otro de los motivos señalados es el del material y las infraestructuras. Respecto al material, *para muchas cosas es muy barato, pero para otras cosas es caro, y luego también hay material que tienes que renovar cada cierto tiempo a pesar de que está nuevo* (E_Alfonso). Idea defendida también por Raúl y los participantes de los tres grupos focales. E incluso, teniendo el material, como expone Raúl, a veces, una hora no es suficiente, algo que vuelve a generar dificultades en los temas organizativos:

Por ejemplo, estoy pensando. Yo, soy piragüista, y cuando estaba en Madrid ponía lo que yo gestionaba a disposición del centro, pero al final suponía un desplazamiento. Y aun teniendo toda la instalación y todos los medios, necesitas toda la mañana y eso, claro, no lo tienes. Al final, no es una clase al uso que vas, vienes y haces la clase. (E_Raúl)

Relacionado con ello, otro factor mencionado en varias ocasiones es el tema económico. *Implican un desembolso económico. El kayak y el pádel surf, por ejemplo, son más baratas, pero claro, depende dónde vivas, te pueden implicar un desplazamiento importante* (E_Sebastián). De hecho, apostando por la integración, una de las participantes del grupo focal de Valladolid apunta que si *ve que la parte económica va a ser un problema y a lo mejor hay muchas familias que no pueden, intento no hacerlo porque yo quiero que disfruten todos por igual de lo que se propone* (GF_Valladolid).

Respecto a la acampada, David nos comenta que piensa que no es tan común por el riesgo y la incertidumbre que suponen esas horas de sueño. *Sabes que va a haber unas horas que vas a estar dormido y que pueden estar fuera de tu control* (E_David), habiendo quizás *una percepción de riesgo inicial más elevada que en otras actividades, que no quiere decir que sea un riesgo mayor* (E_Sebastián) si se toman las medidas oportunas y se tienen en cuenta los indicadores de calidad que consideraron, por ejemplo, Pérez y Marugán (2020) en su acampada.

A tal efecto, en el estudio de Hurtado *et al.* (2020) justifican su poca frecuencia señalando la necesidad de usar material específico, los medios disponibles, y el

riesgo a mayores que supone la realización de dichas actividades, debiendo aumentar la responsabilidad docente.

Finalmente, llegamos a uno de los factores más repetidos: la falta de formación y experiencias previas. Así lo expone Jesús, pensando en actividades que podrían tener una frecuencia semanal pero que, si considera los factores mencionados y, sobre todo, no tener los conocimientos adecuados, se complica su puesta en práctica. Lo mismo comentan Alfonso o los miembros del grupo focal de Valladolid, aludiendo que es mucho más fácil *llegar al colegio, dar clase y no complicarte mucho* (GF_Online) o Federico, cuando dialogamos sobre el patinaje, extrapolable a cualquiera de las otras prácticas menos frecuentes: *quizá por la capacidad o la experiencia del profe, porque patinar tampoco es una habilidad que tenga todo el mundo* (E_Federico). Y es que, desde una posición convencional, muchos se podrían preguntar: ¿para qué complicarse?, ¿por qué en la naturaleza? Pero, al igual que hacen Pérez-Brunicardi *et al.* (2017), autores como Ruiz de la Cruz y García (2023) prefieren preguntarse: ¿por qué solo en el aula?, ¿por qué solo en el gimnasio?, adrenalina que les impulsa a formarse. Esta falta de formación también es defendida en varios estudios (Hurtado *et al.*, 2020; Peñarrubia *et al.*, 2016; Sáez-Padilla, 2009; Zurdo, 2013).

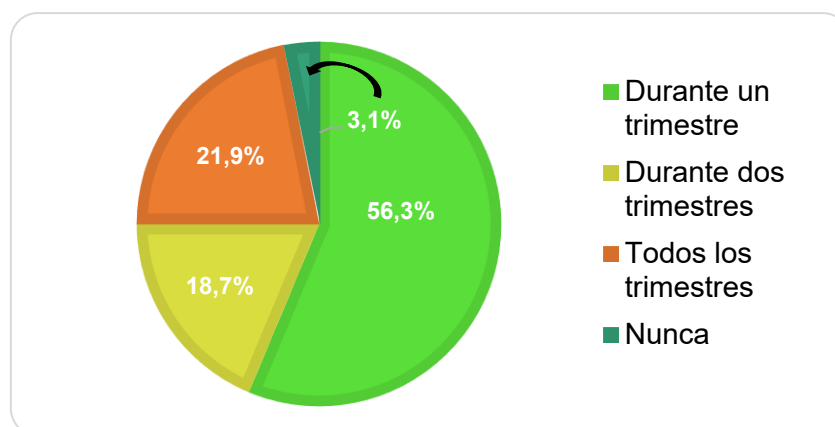
En síntesis, todas estos factores y a la vez preocupaciones, y algunos más, fueron comentados por el grupo de formación de Valladolid en la formación recibida durante el curso 2023/2024, destacando algunos de los comentados como: (1) la incertidumbre de que se escapase un niño, (2) el riesgo derivado de los accidentes, golpes y brechas, (3) los perros, (4) la climatología, (5) que no todo el mundo pueda desarrollar la actividad, (6) estar solo como docente, (7) las familias, al no acabar el temario, (8) las denuncias en el caso de que pase algo y (9) el consumo de tiempo, tanto al tener que pedir favores al resto del profesorado, como en la preparación previa y trabajo de campo (Formación curso 2023/2024). Son riesgos que, “según el profesorado no existen en los límites del aula y el centro escolar” (Ruiz de la Cruz & García, 2023, p. 61).

Aun con todo lo expuesto, las horas de EF son las que son y el déficit es evidente (Aznar *et al.*, 2017). *Creo que tenemos un déficit de horas de vuelo muy importante. A mí me da la sensación de que, con dos horas a la semana, podemos pasar la mano por la superficie, pero podemos rascar poco*

(E_Alfonso). En esta línea Beatriz intenta salir como mínimo, una de las dos sesiones semanales que tiene y Borja, en el instituto, además de las salidas semanales, intenta plantear salidas todos los meses, aunque sean para diferentes estudiantes. En la formación del curso 2023/2024 los diferentes miembros afirmaron que son contenidos que se trabajan menos en relación con otros propios de EF y expusieron de manera aproximada las horas anuales que hacían EF a cielo abierto, predominando valores bajos, comprendidos entre 13 y 18 sesiones, los cuales querían aumentar. Una de las participantes expuso que solía salir unas 25 horas anuales, condicionada por las horas de luz y la meteorología (Jidovtseff *et al.*, 2021), aunque le gustaría acrecentar ese número de horas hasta llegar a salir un 50% de sus sesiones.

Estas evidencias apoyan las opiniones recogidas en el cuestionario de Tejada y Sáez-Padilla (2009) donde parece confirmarse que las AFIA tienen una escasa presencia e importancia entre el conjunto de contenidos, sobre todo, en las primeras etapas educativas, y también las recogidas en el cuestionario del estudio donde un 56,3% (18 docentes) solo las practica durante un trimestre, de los cuales, un 61,1% (11 docentes) únicamente en ocasiones puntuales, un 18,7% (6 docentes) durante dos trimestres y solo un 21,9% (7 docentes) en todos los trimestres con diferentes SdA. Así lo recoge el siguiente gráfico:

Figura 74. Frecuencia de las AFIA por trimestres según el profesorado del cuestionario



Fuente: elaboración propia

En esta línea Federico realiza un interesante apunte, defendiendo que las SdA que tratan este tipo de contenidos, siempre que se pueda, tienen que constituir varias sesiones, no defendiendo salir un día a escalar o hacer una ruta, debiendo

haber una adecuada progresión para poder establecer conexiones profundas con el entorno. “Este es el motivo por el que no debería resumirse a una excursión o salida al campo, sino presentarse como una experiencia educativa continua, aplicable a todos los niveles” (Ruiz de la Cruz & García, 2023, p. 62).

Depende de la ocasión y del centro también. Ha habido años que ha sido una propuesta de centro, vamos con cuatro niveles, vamos a escalar y fuera. Que claro, pierde valor porque al final lo que trabajas con la espaldera, sigue progresando para al final acabar en el rocódromo el último día. Y claro, esa progresión y manera de trabajar es mágica. (E_Federico)

Precisamente por estos motivos de horarios, algunos docentes como Jesús intentan ampliar estos periodos desde la tutoría: *hay una mañana a la semana que la pasamos al completo fuera, que es la de los viernes (E_Jesús)* y otros como Alfonso intentan planificar de manera coherente, teniendo en cuenta todas las actividades que pueden realizarse: *la verdad que el perfil de nuestra planificación en actividades extraescolares está muy relacionado y tienen muchísimo peso las actividades en la naturaleza. Y las presentamos siempre con sus objetivos y también de manera progresiva (E_Alfonso)*. Estas propuestas también las realizan Subtil (2020) o Gibert (2020).

En la siguiente nube de palabras podemos ver de manera visual los factores más habituales que repercuten en el hecho de no ejecutarse con frecuencia las AFIA.

Figura 75. Nube de palabras de los factores que influyen en la baja frecuencia de las AFIA



Fuente: elaboración propia con ATLAS.ti

Finalmente, en relación con las actividades de varios días, todos los especialistas han señalado su potencial. Sin embargo, en cuanto a frecuencia, se quedan en experiencias de una semana en un curso entero en el caso de Secundaria, y salidas o momentos puntuales de día, o dos o tres días en Primaria, en el mejor de los casos, lo cual es bastante pobre. Además de ser actividades a las que no asiste todo el alumnado por diferentes motivos entre los que está el económico previamente comentado. Tal y como nos cuenta Alfonso con la semana que van a la nieve: *estamos hablando de una actividad que no llega a todo el mundo. Nosotros lo ofertamos a dos cursos y sacamos 50 muchachos de 200. Entonces, va quien se puede permitir pagarlo, no es un viaje popular que se pueda permitir cualquiera* (E_Alfonso). Y eso se convierte en un problema cuando en muchos centros educativos solo se llevan a cabo este tipo de actividades si son complementarias o extraescolares, porque hay alumnos que van a carecer de estas experiencias durante todo el año (Peñarrubia *et al.*, 2016).

3.5. La influencia del contexto

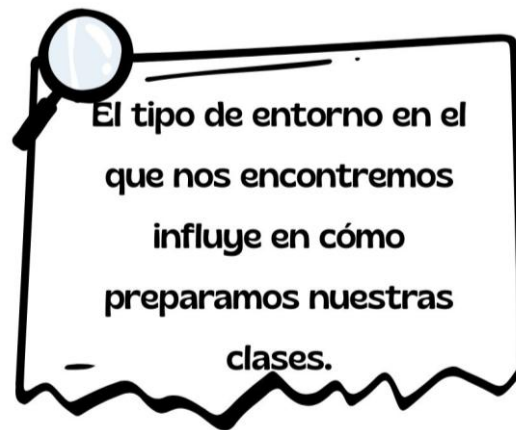
En esta ocasión, se ahonda brevemente en la influencia que tiene el contexto para preparar las clases o plantear las diferentes AFIA a practicar, dada su relevancia en el estudio. Y es que el tipo de entorno en el que nos encontremos influye en cómo preparamos nuestras clases. La hipótesis inicial del estudio de Santos-Pastor y Martínez-Muñoz (2011) concluyó que el lugar donde se ubica el centro es un factor determinante que condiciona la realización de actividades físicas en el medio natural, el tipo de propuestas y la forma de abordarlas.

En esta línea, Daniel nos cuenta que, después de haber estudiado y revisado cómo modificar los entornos, ha llegado a la conclusión de que los entornos condicionan el comportamiento de las personas. *El contexto puede ayudar a que el aprendizaje sea más duradero, sin duda* (E_David). Así lo muestra también una de las participantes del grupo focal de Segovia cuando realiza los retos cooperativos en la arboleda en vez en el patio, notando un *cambio radical* (GF_Segovia). En este sentido, si el espacio presenta posibilidades de incertidumbre, la situación lúdica fomenta la capacidad de adaptación y comportamiento de las personas (De Marimon, 2009).

Esto lo hago aquí, pero claro, si estuviera en un centro urbano de la ciudad, pues se podrían hacer otras cosas. Sí se podrían, pero claro, eso depende de la carga experiencial que tenga el profesor, no solo personal, sino también profesional y la capacidad que tiene de asumir eso. (E_Daniel)

En relación con tener la capacidad de asumir esos cambios, Beatriz expone que siempre ha buscado la manera. *Tú tienes que ser la misma profesora, en este caso, en un lugar o en otro, y tienes que adaptarte (E_Beatriz)*. No existe una única forma de desarrollar estas prácticas desde el ámbito educativo, y menos cuando la realidad escolar presenta una gran diversidad de casuísticas y necesidades educativas en función de los escenarios (Santos-Pastor, 2006). No obstante, la disposición territorial y *la proximidad a ciertos entornos (E_Raúl)* nos influye.

Por ejemplo, en muchas zonas es difícil plantear actividades con piraguas al no tener embalses cerca, surfear o hacer kayak, “¿de dónde sacas tú un kayak?” (GF_Online), se preguntan algunos participantes, o realizar actividades de esquí a bajo coste. Aunque cuando se plantean, *le hace especial interés a esa*



actividad porque contactan con un entorno que no es habitual al suyo y se genera esa incertidumbre por el simple hecho de no ser un entorno que frecuentan (E_Borja). A tal efecto, López-Prado *et al.* (2013) presentan una serie de orientaciones didácticas para incluir el surf en el contexto educativo sin la necesidad de realizar salidas. Por tanto, cabría “reflexionar sobre si realmente el profesor necesita un contexto concreto para dichas actividades” o no es capaz de adaptar dichos contenidos al ámbito educativo (Hurtado *et al.*, 2020, p. 23).

Por su parte, en zonas urbanas, los expertos suelen buscar diferentes entornos donde desarrollar estas prácticas: *tenemos un parque bastante grande cerca, tenemos terreno y espacio de sobra para desarrollar la mayoría de las actividades en el día a día de EF (E_Arturo)*. En esta línea, en el cuestionario del estudio podemos ver que un 96,9% (31 docentes) cuentan con parques o espacios naturales a menos de cinco minutos del centro. De este modo, surgió

un debate entre si era más sencillo proponer este tipo de actividades en un entorno rural que en entornos urbanos, tal y como revela Nava (2013). Idea sobre la que Luna reflexionó de la siguiente manera:

No me gusta que una cosa u otra se tomen como excusas. Es que no puedo. Mira, yo trabajo en un CRA sí, pero uno de los pueblos tiene un colegio que parece una perrera, no hay ni un árbol fuera, pero sí hay un parque fuera. Yo cuando estaba allí siempre iba al parque, pero tiene un gimnasio también. Es que claro, eso ya depende de si el profesor elige meterse al gimnasio o irse al parque. Es que también hay profesores que están en la ciudad y se buscan un parque. Entonces, sí entiendo que en una ciudad se pueden tener más dificultades, pero creo que no es el motivo de hacerlo o no hacerlo [...]. Y luego que, muchas veces, hacer actividades en el medio natural, puede ser el mismo patio. (E_Luna)

En vez de buscar excusas lo que hacen muchos de los participantes es buscar soluciones, siendo más importante la actitud (el querer salir) que el espacio como tal. Así lo refleja Hueso (2021): “entre un parque urbano y un parque nacional no hay tanta diferencia, si la actitud es la apropiada” (p. 112). Es el caso que representa a docentes como Daniel o Federico con el patio. *No siempre es fuera del medio natural, a veces simplemente es el patio, y es un patio donde es entorno natural por el sitio en el que nos encontramos* (E_Federico), y es que en ese tipo de patios *suceden cosas como jugar con las hojas o jugar a un pillapilla donde la casa sea un árbol o la sombra de un árbol, o rodearnos en el suelo* (E_Daniel). De hecho, un 71,8% (23 docentes) del cuestionario del estudio utiliza siempre o frecuentemente el patio del colegio para sus clases de EF, independientemente de si es urbanizado (43,7%) o presenta zonas verdes (56,3%). En esta línea, resulta interesante que cada vez existen más patios con zonas verdes, ya que en el TFM (Benito, 2021) pudimos comprobar que solo el 40% de los participantes contaban con este tipo de zonas en sus centros. Esto se considera esencial para seguir progresando ya que estos espacios seminaturales suponen un “escalón entre la artificiosidad de los gimnasios y la naturaleza en estado puro” (Miguel-Aguado, 2006, p. 68), convirtiéndose en lugares llenos de vida que estimulan los sentidos y favorecen el aprendizaje a través de la experiencia (Relato de vida).

Finalmente, vamos a hacer referencia a las escuelas rurales por ser un referente para integrar los diferentes espacios en la educación (Hueso, 2021), pero también por su relevancia y complejidad en cuanto a la preparación de este tipo de prácticas, sobre todo en docentes itinerantes cuyos pasillos son las carreteras al impartir clases en varios pueblos. Así nos lo cuenta una de las participantes del grupo focal de Segovia que itenera: *tampoco tengo mucho tiempo de preparación porque yo estoy en un pueblo, cojo el coche y me voy a otro y así toda la mañana. Entonces, no siempre tengo tiempo de hacer una prueba de orientación fuera del cole* (GF_Segovia). Reseñable también el día a día de otro de los maestros rurales de otro grupo focal:

En las localidades en las cuales imparto EF están todos los niveles en una clase. Entonces, la complejidad de la EF reside en eso, en alumnos de seis hasta doce años mezclados, aunque la ratio sea menor. Yo realmente la EF la hago en un medio natural, en el momento que no tenemos ningún tipo de gimnasio ni patio. De hecho, por ejemplo, para que veas lo fácil que es, yo en una de las localidades, todos los días me desplazo diez minutos a una especie de frontón donde ya hay incertidumbre. Y todos me dicen: “pero ¿cómo te los vas a llevar? La otra profesora daba la EF en clase”. Y yo me pregunto: “pero ¿cómo vamos a dar EF en clase?” (GF_Online)

También la propia investigadora lo comenta en su relato de vida cuando expone que en su pueblo el parque y el frontón estaban a cinco minutos andando del cole donde era habitual ir a hacer EF o dar clases si el tiempo lo permitía. A pesar de la carencia de recursos para la práctica de EF como instalaciones y material específicos, en estos contextos esta se ve compensada con las posibilidades que ofrece el entorno (Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2011), siendo cada vez más las escuelas que miran hacia el exterior para trabajar (Hueso, 2021).

En síntesis, en estos contextos, la parte positiva es que, en términos generales, *como son de pueblos, están acostumbrados a que las calles son espacios de juego [...]. El profesorado tiene muy claro este tipo de prácticas y la mayoría de los niños están acostumbrados. Es el contexto el que influye* (GF_Segovia), dando respuesta a González-Melero *et al.* (2023) que se cuestionaban que sería interesante conocer si variables sociodemográficas influían en la inclusión de las AFIA. No obstante, como en cualquier ámbito, siempre hay excepciones o niños

más reticentes o menos habituados a este tipo de actividades, a pesar de vivir en zonas rurales.

3.6. Las conexiones con el currículo

Finalizamos con las subcategorías del desempeño docente haciendo referencia a las conexiones curriculares. ¿Qué relevancia tiene conocer la parte legislativa para llevar a cabo unas prácticas responsables y profesionales? Ya desde la incertidumbre legal hemos dejado entrever algunas posturas, pero creemos necesario que quede reflejada esta parte de una manera más profunda.

En primer lugar, debemos considerar la importancia que tiene el currículo en nuestra profesión. Así lo explica Daniel aludiendo a que es una falta de responsabilidad no incluir ciertas actividades por los motivos que cada uno tenga, por lo que debemos:

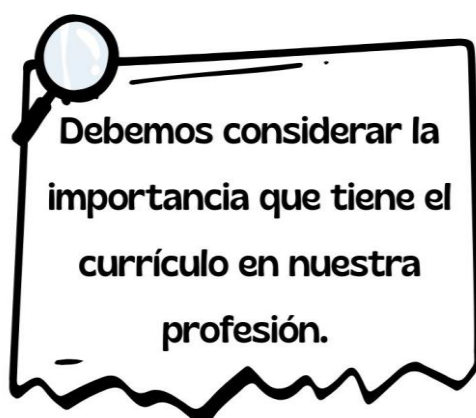
Programar teniendo como referente el currículum, que simplemente es un referente, no es el todo, que el todo es mucho más grande [...]. Entonces, ¿eres menos profesional cuando no haces esto? Pues sí, eres menos profesional cuando no haces esto, porque tú tienes que desarrollar al menos unos mínimos, y cuando no los desarrollas porque no tienes una convicción o no eres sensible, estás fallando en tu trabajo. (E_Daniel)

Es una idea que también apoya Raúl: *es como si un profesor no explica la geometría, porque él es más de álgebra. Si eres una persona responsable y consideras que para que los alumnos salgan bien formados deben tener todo ese abanico formativo, es responsabilidad tuya (E_Raúl).*

Beatriz expone que el currículo es la base que le va guiando en el día a día y para programar, aunque siempre aproveche los recursos que tiene de la mejor manera que sabe (E_Beatriz). Esto es, sabiendo adaptar lo que los diferentes momentos le demandan, tal y como apoyan López y Juanes (2020) con la flexibilidad curricular, abandonando de manera progresiva, posturas como la Arturo expone que se encuentra en ocasiones: *hay también parte del profesorado que tiene programado lo que tiene programado y lo tiene que cumplir, sí o sí (E_Arturo).* No debemos olvidar que desde el currículo se nos invita a fomentar “procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a

las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado” (RD 157/2022, p. 108).

Por su parte, Alfonso junto con su grupo de compañeros han intentado ser fieles a lo que el currículo explicita e introducir una secuenciación de contenidos desde 1º de la ESO hasta 1º de Bachillerato, encajando *todos estos contenidos con sentido y de manera progresiva en el tiempo a través de grandes bloques* (E_Alfonso) de orientación, bicicleta, escalada o cabuyería en circuito de aventuras, entre otros. Es una de las ideas que el Grupo Actitudes viene reclamando desde hace más de una década para que así queden definidos los aprendizajes competenciales (Hortigüela *et al.*, 2016). Por ello, una secuenciación clara permite que “las propuestas a realizar dentro del área de EF tengan una mayor proyección y coherencia, abordando los contenidos de manera cíclica y progresiva en función de la autonomía del alumnado” (Pérez-Pueyo *et al.*, 2022, p. 46).



De hecho, Jesús ha intentado tener siempre visibles estas conexiones curriculares para eliminar las dudas que algunas familias tienen acerca de los contenidos que se trabajan cuando realizan las diferentes salidas de los viernes. Expone que hizo un cribado del último decreto viendo a qué elementos

curriculares atendía y, sorprendentemente, se percató que existen muchas más conexiones de las que en principio uno puede llegar a pensar, habiendo vinculaciones entre muchos elementos. *Y eso hay que explicarlo porque lamentablemente hay divulgación científica, tecnológica, pero en educación, poca, y todo el mundo cree que sabe de educación por el simple hecho de haber ido a la escuela y eso no es así* (E_Jesús). Debemos demostrar que conocemos y dominamos las nuevas tendencias y avances que las leyes educativas van modificando (Viciano & Mayorga-Vega, 2013).

Por su parte, Borja da importancia a la transferencia, ya comentada en las estrategias docentes, pero, en esta ocasión, para remarcar que desde la normativa se nos está pidiendo que luchemos por conseguir una transferencia

real en nuestros estudiantes a través de estas actividades. Así se defiende en el propio RD 157/2022, aludiendo a que “la transferencia del conocimiento adquirido a otros contextos sociales próximos que permitan comprobar el valor de lo aprendido” (p. 52) es un aspecto clave para una sociedad justa y equitativa.

En cuanto a las AFIA, se ha dado un gran paso *porque ya aparecen de forma explícita este tipo de contenidos en el currículum de EF. Se ha avanzado mucho. La realidad es que muchas veces no se llegan a abordar* (E_Sebastián) por los diferentes motivos que hemos analizado. Ya desde el currículum lo llaman *entornos naturales y urbanos* (GF_Online) con la competencia específica número 5 y el bloque de “interacción eficiente y sostenible”. Esto es, al darse esta diferencia, se perciben indicios de un cambio en el escenario, además de proporcionar, desde los documentos legislativos, ejemplos de contenidos a impartir tanto de entornos naturales como urbanos, con el objetivo de “contribuir, desde lo local, a la sostenibilidad a escala global” (RD 157/2022, p. 55).

Sin embargo, es una obviedad que tantos cambios continuos de leyes no ayudan a los docentes ni al sistema educativo, pero “reflexionar y adaptar las exigencias curriculares a nuestro contexto, desde una visión pedagógica, cultural y social, favorecerá la adquisición del rigor que tanto merecemos” (Pérez-Pueyo *et al.*, 2022, p. 55), ayudándonos a tener claro por qué y para qué hacemos lo que hacemos.

En el nuevo desarrollo legislativo, en el currículum de educación ya aparece muchas veces esta idea, ahora sí que hay un cambio de paradigma. Ahora sí que deberíamos apostar más por este tipo de actividades, porque es prescriptivo. Nos puede gustar más o menos, pero en el currículum está y si hacemos bien nuestro trabajo, debería estar reflejado en nuestra programación. (GF_Online)

Por tanto, ya no resulta válido recurrir al argumento que hace años empleaba Santos-Pastor (2006) sobre la falta de consenso sobre lo que son o no las AFMN, no siendo prácticas asequibles y reflejándose eso en la realidad escolar. Hace años era difícil plantearlo, pero en la actualidad este cambio de enfoque nos abre muchos y diferentes caminos.

No obstante, y, a pesar de lo comentado, la realidad sigue siendo que *las programaciones están descompensadas en los bloques de contenidos en*

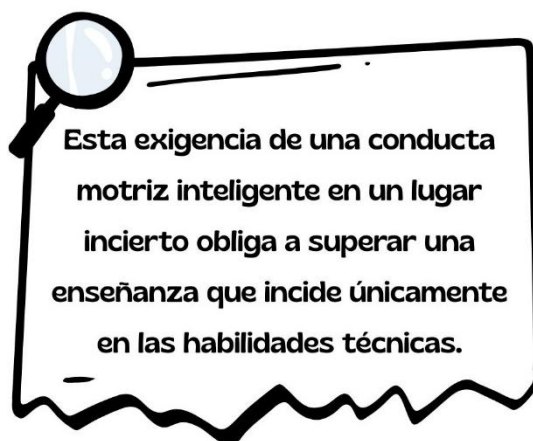
función de tu formación y con lo que te encuentras más seguro porque nadie te marca un currículum ni te viene a controlar tus clases de EF (E_Raúl), existiendo una carencia grande de responsabilidad docente y de asumir un aprendizaje completo de nuestros estudiantes (Izarra-Vielma, 2019).

3.7. Conclusiones sobre el desempeño docente

Una vez tenidas en cuenta las opiniones de los participantes y contrastadas con las investigaciones publicadas, debemos considerar que las propuestas de las AFIA deben incluir *los ámbitos que hemos estado viendo: la educación ambiental, el riesgo, el compromiso motor y el nivel social. Teniendo en cuenta estas cuatro propuestas, podemos hacer una variedad enorme de situaciones de aprendizaje (E_Arturo).*

En cuanto a la motricidad en terrenos inestables, se trata de resolver problemas en contextos auténticos cuyas estrategias pueden ser totalmente transferibles a otros contextos (Benito, 2021). Esta exigencia de una conducta motriz inteligente en un lugar incierto obliga a superar una enseñanza que incide únicamente en las habilidades técnicas, promoviendo “un conocimiento práctico preocupado por la adaptación y la respuesta ante situaciones nuevas y cambiantes, la comprensión del significado y sentido de las acciones, así como la reflexión sobre lo que acontece durante la práctica” (Fernández *et al.*, 2018, p. 217). Por su parte, dentro del soporte de las relaciones sociales, deberíamos considerar que el proceso de aprendizaje es social. Así, es gracias a “los otros” que podemos desarrollar herramientas interpersonales para poder gestionar otras variables como es la del riesgo y la seguridad.

Respecto al riesgo y la seguridad, y tras la realización de un repaso por las diversas incertidumbres, hemos podido ver que existen múltiples estrategias para reducir la incertidumbre docente, partiendo de la premisa de que *ninguna actividad deportiva en general, y mucho menos las AFIA, están exentas de riesgo (E_Sebastián).* No obstante, la



comprensión de los factores de riesgo sobre el papel no es suficiente para realizar una buena gestión, siendo esencial saber identificar esos riesgos en la práctica y actuar de manera adecuada (Fernández *et al.*, 2018).

Por su parte, para crear una conciencia ambiental real, las experiencias deben ser frecuentes y no salidas puntuales, siendo necesaria una “intervención pedagógica para que esta formación tenga lugar” (López-Pastor & López-Pastor, 1997, p. 79) e implicando a los estudiantes en el análisis del impacto ambiental que generamos con nuestras actividades (Ramírez & Fernández-Quevedo, 2012).

De igual manera, debemos considerar las estrategias docentes clave analizadas que hemos recopilado en la figura 76, dando una especial importancia a la formulación de preguntas poderosas o “legítimas”. En otras palabras, son preguntas cuya respuesta no está previamente construida, de manera que sus resultados no son previsibles, y, en muchos casos, constituyen el punto de partida de nuevos interrogantes (Novo, 2006).

Figura 76. Otras estrategias docentes por considerar en una AFIA



Fuente: elaboración propia

En relación con las actividades más realizadas, destacan la orientación y el senderismo como las prácticas más habituales, otorgando durante su desarrollo un valor mayor durante a los aspectos procedimentales y actitudinales frente a los conceptuales (Sáez-Padilla, 2009). No obstante, se observa una clara tendencia de varios maestros a intentar promover una educación a cielo abierto que no solo comprenda los horarios de EF. En relación con la poca frecuencia, hemos podido constatar que la formación y las experiencias de los profesores son un factor clave, así como todo lo referido a los materiales e infraestructuras,

los temas económicos o el apoyo de compañeros, tal y como se puede observar en la nube de palabras de la figura 75

Los beneficios que nos aportan son, como hemos visto, múltiples, y en ocasiones, inexplicables. No obstante, como reseña Raúl: *solemos quedarnos con los fuegos artificiales de la actividad en sí misma, con la adrenalina o con estas cosas y no nos vamos a la parte más educativa. Pero toda esta situación nos permite aprender y mucho* (E_Raúl). En este sentido, no podemos olvidar que lo más importante es el aprendizaje auténtico y fluido (Cornell, 2015) que se genera con estas experiencias. Así lo resume Arturo: *pienso que la asignatura de EF es clave para la integración social, para la mejora de las relaciones entre el alumnado y también entre el alumnado y profesorado* (E_Arturo).

Por otra parte, también hemos considerado la importancia que tiene el contexto donde nos encontremos para realizar unas u otras AFIA, quedando como idea clave que, independientemente de las condiciones demográficas, siempre se pueden plantear diferentes propuestas adaptadas al entorno, desarrollando esa capacidad de adaptación a diferentes lugares de la que habla De Marimon (2009).

En última instancia, se subraya la importancia de tener en cuenta el marco legal, siendo este clave para que existan buenas progresiones de contenidos donde todos los elementos curriculares estén integrados de manera coherente en la programación (Fernández-Menéndez, 2023), tratándose de una cuestión de responsabilidad personal y profesional que nos permita educar enseñando. Esto es, la educación nos debe servir como medio y la enseñanza como instrumento (Canes, 1999) para que los estudiantes reciban una completa y buena formación, fin último de nuestro desempeño docente.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

(Desembarcando en el puerto de la “Tesis Doctoral”)

...La labor de enseñar es apasionante por eso precisamente, porque siempre hay un más allá que te indica que todavía hay mucho trabajo pendiente y que es importante que continúes haciéndolo. El poeta José Agustín Goytisolo lo expresa en su magnífico e iniciático poema Palabras para Julia: “Recuerda -le dice el poeta a su hija- que aún estoy en el camino”. Siempre caminamos, porque -y hemos de citarte a otro poeta, esta vez a Antonio Machado- “se hace camino al andar”. Y en eso consiste la acción educativa, en hacer camino juntos.

(Cela & Palou, 2005, p. 13)



En estas últimas líneas presentamos el apartado de conclusiones, dando respuesta a los dos objetivos principales planteados al inicio del documento y los que derivan de ellos. Igualmente, se compilan los hallazgos más importantes encontrados a modo de síntesis final y se abordan las limitaciones y las futuras líneas de investigación de trabajo.

Respecto al objetivo 1. “Revisar el concepto de Actividades Físicas en el Medio Natural frente al de Actividades Físicas con Incertidumbre Ambiental”, ha sido logrado con éxito.

La previa revisión bibliográfica y la minuciosa lectura de numerosos documentos resultaron esenciales para cimentar una base teórica sólida y dar una forma coherente al desarrollo práctico de la investigación. Revisión que, por otra parte, ya se había comenzado con el TFM, lo cual ayudó a seguir allanando el camino comenzado. Esta exploración fue complementada además con los grupos focales y las entrevistas en profundidad realizadas con los especialistas, los cuales, poniendo el foco en el día a día de la educación, deliberaron sobre diferentes términos a emplear, revisando, entre otros, el de AFIA y no estando unánimemente de acuerdo en su inclusión en el ámbito escolar, dadas las interpretaciones que cada docente pueda realizar del mismo.

A nivel internacional, el concepto de AFIA como constructo terminológico específico no es tan necesario ya que el término *adventure*, ampliamente empleado en el ámbito anglosajón, lleva implícito el concepto de incertidumbre, asociada a la asunción de riesgos reales. En este enfoque, las actividades no están limitadas por el entorno y se consideran de aventura independientemente del lugar en el que se desarrollen, integrando la incertidumbre como elemento definitorio y abarcando cualquier suceso extraordinario que combine emoción y un grado de riesgo o incertidumbre, destacando por ser una aventura que está al alcance de todos, pero vivida de forma individual según las expectativas, vivencias previas y experiencias personales (Olivera & Olivera, 2016).

Así, a escala internacional no hemos encontrado literatura científica que emplee el término AFIA, utilizándose en su lugar *outdoor education* o *adventure activities*. Por su parte, en el ámbito hispanohablante, el concepto de aventura suele desvincularse del riesgo y la incertidumbre, asociándose más a actividades

lúdicas propias del turismo activo o el “juego”. De este modo, se desliga de la implicación conceptual de incertidumbre, justificando su necesaria diferenciación conceptual con el término AFIA.

En cuanto al objetivo 1.1. “Descubrir, a través de la literatura científica, la manera en la que las AFIA han ido evolucionando, ahondando en el progreso que han tenido a través de las diferentes leyes educativas hasta llegar a la actualidad”, concluimos su alcance de manera satisfactoria, de manera concreta en los tres primeros apartados del capítulo III. Gracias a la revisión de la literatura y la conexión con la práctica docente, este objetivo se da por completado, quedando patente la evolución que ha ido sufriendo este campo donde se observa que, en la actualidad, este progreso trata de corresponder a las demandas sociales.

En referencia al objetivo 1.2. “Examinar el papel del riesgo y la incertidumbre ambiental en el concepto, así como el papel que juega el entorno”, queda constatado, concluyendo que la incertidumbre que generan estos entornos se convierte en la piedra angular que caracteriza estas actividades, por encima del lugar. Se trata de una seña de identidad que aúna entornos naturales y urbanos dentro de una misma categorización. A partir de esta incertidumbre, las cuatro dimensiones analizadas: (1) la motricidad en terrenos inestables, (2) el soporte de las relaciones sociales, (3) el balance entre el riesgo y la seguridad y (4) la necesaria concienciación ambiental, complementan esa piedra angular.

Respecto al objetivo principal 2. “Conocer y estudiar cómo el profesorado introduce las AFIA en su desempeño docente y cómo influye su formación y concepción del término en ello”, hemos podido conseguirlo gracias a las técnicas de recogida de la información. Estas nos han permitido conectar la influencia que tiene la formación que cada docente ha recibido y la concepción del término en su desempeño docente, así como percibir cómo las integran en sus clases. Tal y como se ha analizado y descubierto, son variados los factores que influyen, destacando, entre otros, la formación inicial, la formación permanente, la influencia de los docentes que han impartido las diferentes asignaturas y las experiencias personales y profesionales experimentadas.

En cuanto al objetivo 2.1. “Examinar cómo es la formación del profesorado de Educación Física en AFIA, tanto inicial como permanente, analizando sus

potencialidades y limitaciones”, queda alcanzado gracias a lo expuesto en el último apartado del capítulo III y las conexiones realizadas por los participantes en las entrevistas, el cuestionario y los grupos focales. Se trata, como intuíamos, de una formación escasa, incompleta, poco específica e insuficiente para afrontar con éxito la realidad escolar si únicamente se cuenta con los conocimientos adquiridos durante la etapa formativa.

En referencia al objetivo 2.2. “Explorar la realidad escolar para conocer las experiencias de los docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria en relación con las AFIA, analizando si esta nueva concepción influye en su aplicación práctica”, queda cumplido. Gracias a los grupos focales, el cuestionario, la asistencia a las formaciones del grupo de Valladolid y el relato de vida, hemos podido explorar la realidad escolar y conocer la forma en la que el profesorado implementa estas prácticas en su desempeño diario, haciéndoles reflexionar sobre qué prácticas se incluyen dentro de la concepción de AFIA. Además de conocerlo, hemos podido entenderlo gracias a los ejemplos y anécdotas acompañadas, y realizar comparaciones, dadas las diferentes casuísticas encontradas. Así, consideramos la investigación como válida, basándonos en uno de los principios que enumeramos cuando expusimos las características de este estudio en el primer apartado de la metodología, al haber ayudado al profesorado participante a pensar y reflexionar sobre su práctica docente (Barba, 2013), generando diferentes cambios de perspectiva.

Respecto al tercer y último objetivo 2.3. “Contrastar la realidad escolar analizada con 12 docentes especialistas en AFIA, conociendo las estrategias, procedimientos y experiencias que los han llevado a valorar y trabajar las AFIA”, queda constatado tras lo expuesto en el objetivo anterior, incluyendo además en este caso, las entrevistas en profundidad como técnica de recogida de la información. Destacamos como estrategias a valorar: (1) la realización de propuestas sencillas y prácticas, (2) la búsqueda de la transferencia de este tipo de actividades a entornos reales y cercanos a los estudiantes, (3) la necesidad de formar equipo, ayudarse y arroparse de los compañeros, y (4) la seguridad y capacidad de integrar las cuatro dimensiones vistas de manera progresiva y coherente, adaptándolas al contexto en el que cada docente se encuentre.

1. Hallazgos importantes

Además de atender a los objetivos formulados al inicio del documento, consideramos pertinente destacar diez de los hallazgos más significativos que han ido emergiendo a lo largo del desarrollo de la investigación, algunos de los cuales ya han sido comentados. No obstante, contemplamos relevante su reiteración a modo de conclusión:

 El término AFIA comprende, por un lado, a las AFMN, y, por otro lado, a las AFEU, tal y como reflejamos en la figura 49, por presentar las mismas señas de identidad, siendo estas: (1) tener la oportunidad de poder realizarse al aire libre, sin prescindir de la naturaleza en alguna de sus fases de aprendizaje, (2) contemplar un grado de incertidumbre y, (3) basarse en un aprendizaje experiencial.

 El concepto de AFMN no recoge toda la diversidad de posibilidades que existen en entornos inciertos. No obstante, en los contextos escolares es probable que siga utilizándose dicha denominación, en gran parte por costumbre e interpretaciones erróneas e imprecisas que puedan derivarse de su uso tradicional.

 La EF a cielo abierto presenta mucho potencial y abarca más allá de la EF como asignatura y mero contenido curricular.

 Se evidencia una estrecha vinculación entre las experiencias personales y el cauce que adoptan las experiencias profesionales y, como consecuencia, el desempeño docente.

 Se requiere una formación orientada a reducir la incertidumbre docente. En este sentido, la incertidumbre debe ser vista de manera positiva, como parte del proceso, tratando de controlar al máximo todos los factores que estén a nuestro alcance.

 Si se mejora la conducta motriz inteligente, se reduce la incertidumbre tanto del alumnado como del profesorado.

 El riesgo percibido es diferente al riesgo real y objetivo. El riesgo percibido es propio de cada persona y depende de las experiencias que cada sujeto haya experimentado. Guiarnos por el riesgo percibido es un error. Por ello, el control

de riesgos que realicemos como docentes es vital, no siendo necesario tener controlados todos los riesgos, pero sí asumidos: *“make life as safe as necesary, not as safe as posible”* (Gill, 2010, p. 1). Esto era: hacer la vida tan segura como sea necesaria, no tan segura como sea posible.



La poca frecuencia de este tipo de actividades en las programaciones puede atribuirse a diversos factores previamente señalados, tales como: (1) las carencias en la formación y en las experiencias personales, (2) el limitado apoyo de los colegas, (3) la insuficiencia de recursos materiales e infraestructuras, (4) el elevado impacto de los riesgos percibidos y, (5) la influencia de los diferentes contextos. Todo ello se ve agravado por unos niveles de adaptación considerablemente bajos.



Este tipo de experiencias ofrece una serie de beneficios específicos y, en ocasiones, sensaciones inexplicables analizadas a lo largo del documento que difícilmente pueden alcanzarse mediante otras prácticas de intervención educativa.



Los documentos legislativos constituyen una referencia fundamental para orientar el proceso educativo, siempre que su interpretación se realice de manera rigurosa y contextualizada, y se adapte a las demandas sociales actuales.

2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

A pesar de los hallazgos encontrados, el presente trabajo no está exento de limitaciones. Se presentan a continuación aquellas más evidentes, junto con las futuras líneas de investigación que podrían solventarlas o seguir ampliando y concretando este objeto de estudio.

La primera limitación clara es que la investigación ha tenido en cuenta un contexto concreto, observando la evolución de un grupo de formación específico y contando con la colaboración de unos especialistas determinados. Tras esta primera limitación, nos surgen dos líneas de investigación futuras:

- Por un lado, podríamos tener en cuenta otros escenarios y grupos de formación que nos permitan comparar su evolución temporal, así como las discrepancias que existen entre los diferentes contextos.

- Por otro lado, se podría incluir a más docentes especialistas, incluso emplear otras técnicas posteriores con ellos a partir de las entrevistas en profundidad, como pueden ser los grupos focales, para reflexionar y debatir sobre cuestiones que todavía siguen creando controversia.

Como segunda limitación, cabe destacar que el cuestionario ha sido rellenado por una muestra que no es estadísticamente representativa del conjunto del profesorado de EF en España, lo que produce limitaciones en la generalización. Al centrarnos en casos concretos, hemos podido profundizar a partir de ese cuestionario, pero no generalizar. Como futura línea de investigación, podría ser interesante ampliar la muestra que rellena el cuestionario para obtener datos estadísticamente significativos y conseguir resultados extrapolables. Para ello, deberían modificarse algunas preguntas del cuestionario con el fin de garantizar la validez externa.

La tercera limitación encontrada es que nos hemos centrado en el prisma docente en cuanto a opiniones, experiencias y conocimientos para redactar el documento. Como línea de investigación futura se podría plantear abrir el foco de recepción de información, incluyendo a familias y alumnado, agentes esenciales en la realidad educativa. Esto nos permitiría triangular la información entre los tres grupos informantes y obtener diferentes puntos de vista sobre una misma cuestión.

A partir de esa integración de otros agentes, podría ser interesante realizar un proceso formativo en relación con las AFIA en el que participasen familias, docentes y alumnado, tratando sus preocupaciones y proponiendo una serie de estrategias, píldoras y soluciones viables, prácticas y cercanas que puedan aplicar. Además, se podría integrar un trabajo de campo observando la práctica docente de esos profesores e identificando el papel que juega la incertidumbre en su día a día. Para conseguir una transferencia de lo acordado tras el proceso formativo, podría ser relevante la elaboración de diferentes infografías, vídeos explicativos o creación de blogs o redes sociales que sirvieran como altavoz y recurso para otras familias, docentes y alumnado.

Centrándonos en el alumnado, otra posible línea de investigación que resultaría de interés sería realizar una comparación entre varios grupos de estudiantes,

estableciendo un grupo control y un grupo experimental. Así, se podría analizar si existen diferencias significativas en relación con la conciencia de las cuatro dimensiones planteadas y de la gestión de la incertidumbre, tras haber trabajado dichas dimensiones y gestión únicamente con el grupo experimental.

Como cuarta y última limitación, señalamos que para la búsqueda de equivalentes conceptuales de AFIA, nos hemos centrado únicamente en publicaciones en castellano e inglés. Como futura línea de investigación, se plantea profundizar en la búsqueda de este concepto en otros idiomas como pueden ser el francés, valorando la presencia de este nuevo enfoque en un ámbito más internacional.

En definitiva, los caminos a seguir en futuras investigaciones pueden ser diversos, dependiendo de la orientación que se desee adoptar o de los ámbitos sobre los que se quiera profundizar o seguir estudiando. Todos ellos representan oportunidades valiosas y desafíos constantes para continuar aprendiendo y creciendo académicamente. Inspirados en una de las frases del gran Loris Malaguzzi: aprender y reaprender es nuestra principal futura línea de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Puede que este sea el momento de empezar a caminar sin miedo a perder el rumbo, de empezar a mirar a nuestro alrededor y de atrevernos a conocer un mundo por descubrir.

Proverbio indio



- Abraldes, J. A. & Ortín, A. (2010). Conocimiento en primeros auxilios de los profesores de Educación Física en E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Deporte*, 10(38), 271-283. <https://bit.ly/4i5alab>
- Acuña, A. (1991). *Manual didáctico de actividades en la naturaleza*. Wanceulen.
- Agostini, F., Minelli, M. & Mandolesi, R. (2018). Outdoor Education in Italian Kindergartens: how teachers perceive child developmental trajectories. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. <https://bit.ly/4kXekqG>
- Albero, A. (2000). El tratamiento de las actividades en la naturaleza en el sistema educativo: todo un reto. *Revista de Educación Física y Deportes*, (80), 27-29.
- Alonso, J., Cassinello, J. & Villalba, D. (1991). *Tiempo libre y naturaleza. Manual de monitor*. Penthalon.
- Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. <https://bit.ly/3Zq6A7N>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Amarilla, J. C., García, R., Rodríguez, C. J. & Rovira, C. (2005). *Propuesta para la dinamización de espacios verdes urbanos*. Centro de profesores y recursos de la provincia de Cáceres. Junta de Extremadura. Consejería de Educación. <https://bit.ly/4fGu5iK>
- American Educational Research Association (AERA). (2011). *Code of Ethics*. AERA Council. <https://bit.ly/3tQbZID>
- Archilla, M. T. & Pérez-Brunicardi, D. (2020). Si quiero, puedo. Saltando la brecha de educación en la naturaleza en Infantil. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (506), 60-65.
- Arias Cardona, A. M. & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181. <https://bit.ly/4fIIYkH>

- Arias, M. M. & Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y educación en enfermería*, 29(3), 500-514. <https://bit.ly/3CO6P3X>
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Ediciones Morata SL.
- Arribas, H. F. & Santos-Pastor M. L. (1999). Conexiones entre la Educación Física, el ocio y las actividades en la naturaleza en la formación de nuestros escolares. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 142-152). Universidad de Huelva. IAD.
- Arribas, H. F. (2003). Formación inicial y permanente en torno a la actividad física en el medio natural (AFMN): una propuesta para diferentes ámbitos educativos. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física escolar* (pp. 48-75). I Congreso Nacional Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar.
- Arribas, H. F. (2005). Actividad física en el medio natural y colectivos emergentes: una propuesta desde la educación no formal. En A. Miguel-Aguado & N. Bores (coords.), *El aula naturaleza en la educación física escolar* (pp. 44-63). Universidad de Valladolid y VEM: Valencia. Cederrón.
- Arribas, H. F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo social]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/416ayni>
- Arufe, V., Calvelo, L., González, E. & López, C. (2012). Salidas a la naturaleza y profesorado de Educación Primaria. Un estudio descriptivo. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (19), 30-38.
- Ascaso, J., Casterad, J., Generelo, E., Guillén, R., Lapetra, S. & Tierz, M. P. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Actividades en la Naturaleza*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ayora, A. (2008). *Gestión del riesgo en montaña y actividades al aire libre*. Desnivel.
- Aznar, M., Calderón, A., Fernández-Río, J., García-Busto, O., Herce, S., Hortigüela, D., Iglesias, J., Gil-Espinosa, F. J., López, J., Pérez-Pueyo, Á., Rodríguez, M. & Vidal, S. (2017). Proyecto para una EF de calidad en España. Argumentación científica. *Revista Española de EF y Deportes*, (417), 83-99. <https://bit.ly/40SMd2N>
- Baden Powell, R. S. (1991). *Escultismo para muchachos* (J. Núñez, trad.). Scout interamericana.
- Baena, A. & Granero-Gallegos, A. (2013) Estudio cuasi-experimental de un programa de supervivencia en el medio natural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 551-567. <https://bit.ly/3cbyifN>
- Baena, A. & Granero-Gallegos, A. (2014). Actividades en el medio natural, aula y formación del profesorado. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (45), 8-13. <https://bit.ly/4i8n8IU>
- Baena, A. & Ruiz-Montero, P. J. (2015). Formación permanente del profesorado de secundaria con docencia en el título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. *Revista Pedagógica ADAL*, (31), 16-20. <https://bit.ly/4jrwFLV>
- Baena, A., García, J. F., Baños, R. F. & De Deus, H. L. (2013). Enseñanza de las actividades en la naturaleza en la educación física escolar: base de datos. En *Educación física y deporte promotores de una vida saludable. Recursos del medio natural y cultural para intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp. 196-200). X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Revista Alto rendimiento. Ciencia deportiva, entrenamiento y fitness. Universidad de Murcia.
- Baena, A., Peire, T. & Pérez-Brunicardi, D. (2017). Para saber más. En H. Freire (dir.), *Cuadernos de Pedagogía*, (479), 73-75. Wolters Kluwer España, S.A.

- Baena-Morales, S., Merma-Molina, G. & Gavilán-Martín, D. (2021). ¿Qué conocen los profesores de Educación Física sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Un estudio cualitativo-exploratorio. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (42), 452-463. <https://bit.ly/3Zoi5wH>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G.M. & Moysén, A. (2006). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de Estado de México.
- Ball, D., Gill, T. & Spiegel, B. (2008). *Managing risk in play provision: implementation guide*. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS). <https://bit.ly/4187TJP>
- Ballentine, K. (2023, 27 de julio). Pirámide de Conexión con la Naturaleza. *Red Internacional de Aprendizaje al Aire Libre*. <https://bit.ly/3WvT0i4>
- Baraldi, V. (2021). John Dewey: la educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 68-76. <https://bit.ly/413jEBv>
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz & A. Giráldez. (coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Editorial Graó.
- Barba-Martín, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4fLnrrC>
- Basto, S. (2011). La comunicación y la naturaleza en las teorías pedagógicas de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Buber y Freinet, hacia la fundamentación de una Edocomunicación ambiental. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*. 1(1), 29-44. <https://bit.ly/3Ot7FWH>
- Beames, S., Christie, B. & Blackwell, I. (2017). Developing whole school approaches to integrated indoor/outdoor teaching. En S. Waite (coord.),

- Children learning outside the classroom. From birth to eleven* (pp. 82-93). Sage.
- Beames, S., Higgings, P. & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom. Theory and Guidelines for Practice*. Routledge.
- Benito, L. (2020). *Descubriendo las posibilidades que nos ofrece aprender fuera del aula en Educación Infantil: una experiencia de aprendizaje auténtico* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/3VbXlJd>
- Benito, L. (2021). *El aprendizaje comprensivo de las actividades físicas con incertidumbre ambiental. Aproximación desde el pensamiento visible* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4i8PWkn>
- Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education* 3-13, 37(1), 29-44. <https://bit.ly/49dxZgQ>
- Bentsen, P., Stevenson, M. P., Mygind, E. & Barfod, K. S. (2018). Udeskole: education outside the classroom in a Danish context. En M. T. Huang & Y. C. Jade Ho (eds.), *The Budding and Blooming of Outdoor Education in Diverse Global Contexts* (pp. 81-114). National Academy for Educational Research.
- Bernal, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 171-182. <https://bit.ly/3Z1eGCA>
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades (TCU 0113020, trad.). *Proposiciones*, 29(4), 1-23 (original publicado en 1980). <https://bit.ly/4fRUaeP>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Routledge.

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://bit.ly/411pT8R>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bonafé, J. M. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2(6), 41-50. <https://bit.ly/4g7OZaw>
- Booth, W. C., Colomb, G. G., Williams, J. M. & Álvarez, J. A. (2008). *Cómo convertirse en un hábil investigador* (J. A. Álvarez, trad.). Gedisa.
- Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. Editions Universitaires.
- Bravo, H. R., Ruvalcaba, N. A., Orozco, M. G., González, Y. E. & Hernández, M. T. (2018). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. En N. A. Ruvalcaba y M. G. Orozco (coords.), *Salud mental. Investigación y reflexiones sobre el ejercicio profesional* (pp. 91-107). Amateditorial.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (A. Devoto, trad.). Paidós.
- Bruchner, P. (2017). *Bosquescuela. Guía para la educación infantil al aire libre*. Ediciones Rodeno.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Caballero-Blanco, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: Actividades de colaboración simple. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (19), 99-114. <https://bit.ly/3cawHqm>
- Caballero-Blanco, P. (2014). El desarrollo positivo y las actividades físicas en el medio natural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (45), 42-52. <https://bit.ly/41bpVv0>

- Caballero-Blanco, P. (2018). La naturaleza como contexto privilegiado de aprendizaje. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (54), 5-7. <https://bit.ly/3B0lpDN>
- Caballero-Blanco, P., Hernández-Hernández, E. & Reina del Valle, M. (2018). Análisis de los factores universales de las actividades físicas en el medio natural/actividades físicas de aventura en la naturaleza: estudio preliminar. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 61-68. <https://bit.ly/3ZdnPbf>
- Caballero-Blanco, P., Lasaga, M. J. & Velo, C. (2019). Validación de un instrumento para conocer la concepción de los docentes de Infantil sobre el desarrollo de prácticas educativas al aire libre. En A. Baena & P. J. Ruiz-Montero (eds.), *Metodologías Activas en Ciencias de la Educación Volumen II* (pp. 29-52). Wanceulen.
- Calleja, J. (2010). *Manual de joven aventurero*. Planetalector.
- Canales, I. & Perich, M. J. (2000). Las emociones en la práctica de las actividades físicas en la naturaleza. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital (efdeportes.com)*, 5(23). <https://bit.ly/4b0aRDh>
- Canes, F. (1999). Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 149-166. <https://bit.ly/3Z4eF0l>
- Cañadas, L., Castejón, J. & Santos-Pastor, M. L. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (35), 284-288. <https://bit.ly/3QSpajR>
- Cañas, M., Pinedo, R. & García-Martín, N. (2021). La promoción y la enseñanza de las habilidades del pensamiento profundo y visible en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (41), 387-398. <https://bit.ly/3fHtFMA>
- Carbonell, J. (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Ediciones Morata SL.

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro
- Cardeñas, C. (2018). *La educación física desde la LOGSE (1990), "de dónde venimos y dónde estamos"* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. Colección de Recursos Educativos Abiertos (CREA). <https://bit.ly/49djZDw>
- Carreras, C. (2016). John Dewey: "En el principio fue la experiencia". *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (72), 69-77. <https://bit.ly/4iehSmW>
- Cartón, J. & Aguado, A. M. (2017). El aula naturaleza: oxígeno para la escuela. En H. Freire (dir.), *Cuadernos de Pedagogía*, (479), 59-62. Wolters Kluwer España, S.A
- Castillo, D., Fajardo, X. & Funollet, D. (1995). Necesidad de una educación ambiental integrada en la práctica de la actividad deportiva en el medio natural. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(41), 76-79. <https://bit.ly/4eOgDYY>
- Castillo, F. & Almonacid, A. (2012). Las actividades en la naturaleza en la formación inicial docente: un acercamiento desde los sentidos. *Educação e Pesquisa*, 38(03), 667-681. <https://bit.ly/3CYzu6D>
- Catalano, H., Albulescu, I., Stan, C., Mestic, G. & Ani-Rus, A. (2023). Child-centered approach through slow education principles: A view to child personality development in Early Childhood. *Sustainability*, 15(11), 1-19. <https://bit.ly/43OTOT7>
- Cela, J. & Palou, J. (2005). *Carta a los nuevos maestros*. (C. Ballesteros, trad.) Paidós Educación.
- Cerrada, J. A., Navarro, B., Giménez Fuentes-Guerra, F. J. & Abad Robles, M. T. (2022). Influencia de la actividad física en el medio natural sobre la motivación y las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes: una revisión sistemática. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 18(2), 171-182. <https://bit.ly/3B5Wlw6>

- Cervera, C. (2023, 20 de enero). La historia secreta de los Boy Scouts en España: la organización infantil que prohibió Franco. *Archivo revista ABC*. <https://bit.ly/3Y5kgF5>
- Cheesman, O. D. & Key, R. S. (2007). The extinction of experience: a threat to insect conservation? En A. J. Stewart, T. R. New & O. T. Lewis (eds.), *Insect Conservation Biology* (pp. 322-348). ABI Publishing.
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales [Trabajo Fin de Máster, Universitat Pompeu Fabra]. eRepositorio UPF. <https://bit.ly/4i96zN3>
- Cols, C. & Fernández, P. (2019). Transformar el espacio exterior. *Revista Aula de Infantil*, (99), 25. <https://bit.ly/3EbjD5w>
- Cols, C. (2007). Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas infantiles. *Revista Infància de l'Associació de Mestres Rosa Sensat*, (157), 1-5.
- Comunidad Educativa a Cielo Abierto. (s. f.). *Presentación: claves y objetivos*. Consultado el 18 de febrero de 2025. <https://bit.ly/430H9w3>
- Contreras, O., Arribas, S. & Gutiérrez, D. (2017). *Didáctica de la Educación Física por modelos para Educación Primaria*. Editorial Síntesis.
- Cornell, J. (2015). *Sharing nature. Nature awareness activities for all ages*. Crystal Clarity Publishers.
- Corrales, A. R. (2010). Trabajar la educación ambiental desde la Educación Física. *Hekademos: revista educativa digital*, (5), 45-64. <https://bit.ly/4fLSI35>
- Coterón, J. (2012). La educación física en los primeros años del franquismo (1939-1945). *Materiales para la historia del deporte*, (10), 117-129. <https://bit.ly/4eOQcSN>
- Council for Learning Outside the Classroom. (CLOtC). (2021). *What is LOtC?* <https://bit.ly/41iJGjN>

- Dalmau-Torres, J. M., Boraita, R. J., Estebas, N. G. & Ibort, E. G. (2020). Diagnóstico escolar sobre el tratamiento de las actividades físicas en el medio natural dentro de la asignatura de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 460-464. <https://bit.ly/4i62pF0>
- Davis, B., Rea, T. & Waite, S. (2006). The special nature of the outdoors: Its contribution to the education of children aged 3–11. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 10(2), 3–12. <https://bit.ly/499FjKI>
- De Andrés, A., Blanco, R., Pertejo, J. & Prats, M. J. (1995). *Manual para la Mejora de la Calidad Ambiental de las Actividades Recreativas en la Naturaleza*. ECOTRANS. Secretaría General de Turismo. Dirección General VI de Agricultura y Coordinación de la Investigación Agraria de las Comunidades Europeas.
- De Dueñas, C. (2022). *Las colonias escolares segovianas 1899-1936*. Publicaciones UNED.
- De Marimon, J. (2009). *El lugar incierto. Cómo desarrollar los fundamentos de las actividades en la naturaleza en el entorno escolar*. Wanceulen.
- De Miguel, J. M. (1996). *Auto/biografías*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Decreto de 4 de agosto de 1937 por el que se aprueban los estatutos de FET y de las JONS. Gobierno del Estado. Boletín Oficial del Estado, N.º 291 (Cap. V, art. 23). <https://bit.ly/3ZtlSbV>
- Del Mando, F. & Romero-Barquero, C. E. (2021). Lazer, a prática de atividades físicas e território educativo: Relato de experiência programa SESC Curumim. *Lúdica Pedagógica*, (33), 65-70. <https://bit.ly/4htQMqT>
- Del Pozo, J. J. (2024). El impacto de la educación al aire libre en el desarrollo infantil: beneficios físicos, emocionales y cognitivos. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 2(1), 122-134. <https://bit.ly/3DsPwMI>

- Delaunay, M. (2001, 20-22 de septiembre). *La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina* [sesión de conferencia]. I Congreso Aragonés de Educación Física, Jaca, Aragón.
- Delegación Nacional de Juventudes. (1967). *Aire Libre*. Doncel.
- Delegación Nacional del Frente de Juventudes. (1944). *Cartilla Escolar de Educación Física. Manual de Educación Física para 1945*. Ediciones del Frente de Juventudes.
- Departamento de Comercio, Consumo y Turismo. (1991). Orden de 10 de abril de 1991 por la que se especifican las actividades deportivas de recreo y turísticas de aventura. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, N.º 1434.
- Department for Education and Skills. (DfES). (2007). *The Early Years Foundation Stage*. HMSO.
- Devís-Devís, J. & Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (dirs.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 159-181). Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3vLBAhu>
- Devís-Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Visor Dis., S.A.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación* (L. Luzuriaga, trad.). Losada
- Díaz, N. (2022). *La aventura de explorar. Una intervención de Educación Física al aire libre para todo el alumnado de infantil y primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia]. <https://bit.ly/4hlg05f>
- Díaz-Villalba, M. (2024). *Actividades Físicas en el Medio Natural en Educación Primaria: revisión bibliográfica* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <https://bit.ly/3PNIsX5>

- Diestra, R. (2015, 29 de noviembre). *La teoría educativa de John Dewey y el experimentalismo en la educación* [presentación de diapositivas]. Slideshare. <https://bit.ly/49bRsOC>
- Domingo, M. (2002). Naturaleza humana y estado de educación en Rousseau: la sociedad. *Pulso. Revista de educación*, (25), 45-60. <https://bit.ly/3Z9vOpP>
- Dupuis, J. (1991). Une APPN, c'est quoi au juste. En *Actes de Deuxiemes Assises des activites physiques de pleine nature* (pp. 394-403).
- Durand, G. & Novales, R. G. (1968). *El adolescente y los deportes*. Luis Miracle.
- EdNa (Asociación Nacional Educación en la Naturaleza). (2020). *Guía escuelas en la naturaleza. Información práctica sobre la vida y organización de experiencias educativas en la naturaleza en España*. La Traviesa Ediciones.
- Education Scotland. (2024, 1 de septiembre). *What is Curriculum for Excellence?* Education Scotland. <https://bit.ly/3LmYs07>
- Elkind, D. (2007). *The Power of Play: learning what comes naturally*. Cambridge: Da Capo Press.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata SL.
- English Outdoor Council. (2015). *High Quality Outdoor Learning*. English Outdoor Council.
- Erickson, F. (1990). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Paidós.
- Escaravajal-Rodríguez, J. C. & Baena, A. (2017). *Base de datos "OutdoorPEActivities"*. Consultado el 28 de octubre de 2024. <https://bit.ly/4fLlz0M>
- Escaravajal-Rodríguez, J. C. & Baena, A. (2020). Elaboración de una base de datos sobre las actividades en el medio natural en España a partir de una

- revisión de la literatura. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (64), 59-69. <https://bit.ly/4g8vFKb>
- Esclapez, M. (2023). *Tú eres tu lugar seguro*. Bruguera.
- Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <https://bit.ly/4g85144>
- Escudero, J. J. (2020). La influencia de las experiencias previas en la naturaleza en maestras de Educación Infantil. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (506), 71- 75.
- Espitia, E. (2000) La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Revista Investigación y Educación en enfermería*, 18(1), 27-35. <https://bit.ly/3OuEKB0>
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87. <https://bit.ly/3ATUvP5>
- Ewert, A. (1985). Emerging trends in outdoor adventure recreation. En J. Wood (ed.), *Proceedings of the National Outdoor Recreation Trends Symposium II* (pp. 155-165). U.S. Department of the Interior, National Park Service.
- Fernández, J. G., Méndez, A. & Sánchez, R. (2018). *Didáctica de la educación física para bachillerato basada en modelos*. Editorial Síntesis.
- Fernández, L. (2018, 30 de julio). Institución Libre de Enseñanza, la base de la educación de hoy. *Filosofía&co*. <https://bit.ly/3zClyvT>
- Fernández-Menéndez, A. (2023). *Programación didáctica de Educación Física para 3º de ESO, utilizando el goubak mediante el modelo de Educación Deportiva y el Aprendizaje Cooperativo* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. RUO. <https://bit.ly/4in138r>
- Fernández-Quevedo, C. & Del Campo, J. (2003). Identificación de las diferentes denominaciones aplicadas a las actividades físicas desarrolladas en el medio natural. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades físicas en el Medio Natural en la Educación Física escolar* (pp. 230-238). I Congreso

Nacional Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75. <https://bit.ly/2TwEckV>

Fernández-Truan, J. C. & Franco, R. (2021). Desarrollo legislativo de los contenidos de Educación Física en Educación Secundaria en España. *Kronos. Revista científica de actividad física y deporte*, 20(1), 1-11. <https://bit.ly/4fOszer>

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata SL.

Founaud-Cabeza, M. P. (2024). La acción motriz como punta de lanza de la Educación Física en el marco de la LOMLOE: el caso de Aragón. *Acción Motriz*, 34(1), 75-93. <https://bit.ly/4fOFnla>

Fraile-Aranda, A., Manrique-Arribas, J. C., Romero-Martín, M. R. & Vallés, C. (2023). *Evaluar competencias docentes del profesorado: Guía práctica para la evaluación de las competencias del docente de Educación Física y otras áreas*. Pirámide.

Freire, H. (2014). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.

Freire, H. (2019). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro.

FSA (Forest School Association). (2012). *Forest School Principles*. Consultado el 24 de julio de 2024. <https://bit.ly/3ZrFFZt>

Fuentesal, J. & Zamorano, D. (2021). Incorporación de contenidos de actividades en el medio natural y de ocio en la educación formal (TSEAS): Una experiencia de espeleología. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (39), 820-828. <https://bit.ly/41QmLws>

Funollet, F. (1989). Las actividades en la naturaleza. Orígenes y perspectivas de futuro. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 4(18), 2-5. <https://bit.ly/3OugDCP>

- Funollet, F. (1995). Propuesta de clasificación de las actividades deportivas en el medio natural. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(41), 124-129. <https://bit.ly/4gW1tSF>
- Fuster, J. & Elizalde, B. (1995). Riesgo y actividades físicas en el medio natural: un enfoque multidimensional. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(41), 94-107. <https://bit.ly/3VbPesU>
- Fuster, J., Funollet, F. & Gómez, J. F. (2008). Características elementales de los nuevos deportes en el medio natural. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, (7), 35-48. <https://bit.ly/3WfsOkq>
- Gabilondo, A. (2012, 5 de marzo). Evaluación y valoración. *El País*. <https://bit.ly/4mg6lpt>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, A. & Sánchez, A. (2017). A la montaña: ¡seguros! Formación, prevención y emociones en familia. En *Actas VII Jornada Ciencia y Montañismo* (pp. 39-40). Simposium sobre seguridad.
- García, E. & Pérez, J. J. (2013). Planificación de una salida al medio natural con alumnado de tercer ciclo de primaria. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital (efdeportes.com)*, (177). <https://bit.ly/3ZARfAW>
- García-González, E. (2020). ¡Urgente, urgente! Re-naturalicemos la escuela en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. <https://bit.ly/4jwprWT>
- García-González, E. M. & Schenetti, M. (2019). Las escuelas al aire libre como contexto para el aprendizaje de las ciencias en infantil. El caso de la *Scuola nel Bosco Villa Ghigi*. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 16(2), 1-15. <https://bit.ly/3EE3G7x>
- Gibert, R. (2020). Abriendo las puertas del País de las Maravillas. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (506), 81-86.
- Gila, L. (2020). La naturaleza en una Escuela Infantil (0-3 años). *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (506), 102-110.

- Gil-Espinosa, F. J. & Cebamanos, M. A. (2016). Educación física de calidad en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (414), 69-82. <https://bit.ly/4eSDLp6>
- Gill, T. (2007). *No fear. Growing up in a risk averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2010). *Nothing ventured...Balancing risks and benefits in the outdoors*. English Outdoor Council.
- Giner de los Ríos, F. (1884). *Maestros y Catedráticos. Obras Completas* (tomo XII). Ediciones La Lectura.
- Gómez Encinas, V. (1994). *Deporte y medio ambiente: coordenadas para el ocio y el tiempo libre en el siglo XXI*. IX Jornadas Unisport sobre ocio y recreación, Málaga, Andalucía.
- Gómez Encinas, V. (2006). Juegos y actividades de reto y aventura en el contexto escolar. En J. M. Sáez-Padilla, P. Sáenz-López & M. Díaz (eds.), *Actividades en el medio natural* (pp. 9-22). Universidad de Huelva.
- Gómez, D. & Roquet, J. (2009). *Proyecto de Innovación Docente. Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Gómez, V. (2008). Juegos y actividades de reto y aventura en el contexto escolar. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (4), 1-12. <https://bit.ly/4l2mHkZ>
- Gómez-Gutiérrez, J. L. (2016). Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza, y su labor como “descubridores” de la sierra del Guadarrama. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (16), 29-63. <https://bit.ly/4ayQA7m>
- Gómez-Gutiérrez, J. L. (2019). Naturaleza versus educación: Análisis de las experiencias educativas que tuvieron en la naturaleza su principal escenario (siglos XIX-XX). *Social and Education History*, 8(3), 249-271. <https://bit.ly/3ccsPVW>

- Gonçalves, P. (2019). Educando en la naturaleza a través del corazón. Experiencias 0-3. *Revista Aula de Infantil* (99), 13-18. <https://bit.ly/2TBUHwh>
- Gonçalves, P., Carretero-García, M., Varela, L. & Fraguera-Vale, R. (2024). La necesidad del juego en Educación Infantil: el caso de Amadahi. En R. Eirín, J. Rodríguez & D. Marín (coords.), *La educación física en la escuela: recursos, experiencias y prácticas innovadoras en educación infantil y primaria* (pp. 29-42). Dykinson. <https://bit.ly/4gELZIG>
- González, H. & Trigueros, C. (2006). ¿A qué jugamos? Una mirada hacia la actividad lúdica de los niños y las niñas desde sus percepciones, la de los padres y el profesorado de Educación Física. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital (efdeportes.com)*, (92). <https://bit.ly/49ay84B>
- González, I. (2003). Intervención del factor de riesgo sobre la recreación físico-deportiva. En E. P. González & F. Ruiz (coords.), *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar: hacia un espacio europeo de la educación superior* (pp. 231-240). Asociación Vallisoletana de Profesionales de Educación Física.
- González, R. (2015). *Visión del profesorado de Educación Física de Educación Primaria en un sector de Zaragoza sobre las Actividades Físicas en el Medio Natural* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio de la Universidad de Zaragoza. <https://bit.ly/42yM7Q9>
- González-Melero, E., Baena, A. & Baños, R. (2023). Current situation of Physical Activity in the Natural Environment in Physical Education in Spain. *Apunts. Educación física y deportes*, (153), 9-26. <https://bit.ly/4hGQIKj>
- González-Rivas, R. A., Zueck, M. C., Baena, A., Marín, R., Soto, M. C. & Irigoyen, H. E. (2021). Desarrollo de competencias en educadores físicos en formación a través de la inclusión de programas de educación aventura en México. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (42), 126-135. <https://bit.ly/3EUPEyp>
- Granero-Gallegos, A. & Baena, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Habilidad Motriz: revista de*

ciencias de la actividad física y del deporte, (29), 5-14.
<https://bit.ly/3OwNXc9>

Granero-Gallegos, A. & Baena, A. (2011). Juegos y deportes de aventura en la formación permanente del profesorado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(43), 531-547.
<https://bit.ly/4bBRiBr>

Granero-Gallegos, A. (2007). Una aproximación conceptual y taxonómica a las actividades físicas en el medio natural. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital (efdeportes.com)*, (107). <https://bit.ly/3vJUSUw>

Granero-Gallegos, A. (2008). Una experiencia de teleformación del profesorado de Educación Física (Primaria y Secundaria) en actividades físicas en el medio natural. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (13), 39-45. <https://bit.ly/4hqPOeB>

Granero-Gallegos, A., Baena, A. & Martínez-Molina, M. (2010). Contenidos desarrollados mediante las actividades en el Medio Natural de las clases de Educación Física en secundaria obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(3), 273-288. <https://bit.ly/3Fcu2OI>

Grupo LACE (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. <https://bit.ly/3w5pYpc>

Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (V. Weinstabl, trad.) (pp. 38-78). Gedisa editorial.

Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.

Guerrero, R. & Hierro, M.A. (2016, 13 de junio). Rosa Sensat, un intenso trabajo en la vanguardia de la educación: vida, Escuela de Bosque y legado (1873-1961). *Magazine Charlene*. <https://bit.ly/4cK6wnW>

- Guillén, R. & Peñarrubia, C. (2013). Incorporación de contenidos de actividades en el medio natural mediante la investigación-acción colaborativa. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 23-28. <https://bit.ly/3DgaS9T>
- Guillén, R., Lapetra, S. & Casterad, J. (2000). *Actividades en la naturaleza*. Inde.
- Gutiérrez, J. C. (2024). *Actividades Físicas en el Medio Natural en Educación Física Escolar: una revisión de la literatura* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Rey Juan Carlos]. <https://bit.ly/4330vR4>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://bit.ly/3pdLKVy>
- Hanscom, A. J. (2016). *Balanced and barefoot. How unrestricted outdoor play makes for strong, confident and capable children*. New Harbinger Publications.
- Hastie, P. (2010). *Student-Designed Games*. Human Kinetics
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Henderson, B. & Vikander, N. (2007). *Nature first: outdoor life the frilufsliv way*. Natural Heritage Books.
- Hernández, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Inde.
- Hernández, J. L. & Martínez, V. (2008). La educación física en la educación secundaria en el marco de la nueva ley orgánica de educación: análisis y reflexiones. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (382), 11-26. <https://bit.ly/3B6F2es>
- Hernández, M. G. (2013). Evaluación del programa de educación ambiental formal “aula al aire libre”, reserva los coyotes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 213-244. <https://bit.ly/4io3CHV>

- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª Ed.). McGraw-Hill Education.
- Herrador, J. A. (2008). Seguridad y control de contingencias en las actividades físico-deportivas en el medio natural. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (4), 174-230. <https://bit.ly/3VgJa2x>
- Hortigüela, D., Hernando, A. & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Una propuesta para la formación inicial del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, (479), 56-58.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. & Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48. <https://bit.ly/42QKexW>
- Hueso, K. (2021). *Educación en la naturaleza*. Plataforma Actual.
- Hueso, K. (2019). *Jugar al aire libre. El juego como la mejor herramienta de desarrollo intelectual, físico y emocional*. Plataforma Actual.
- Hurtado, M., González, E., Párraga, J. A. & Latorre-Román, P. A. (2024). La formación docente en actividades físicas en el medio natural en la Educación Física en España: Un análisis de los planes de estudio universitarios. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (56), 681-689. <https://bit.ly/4k0KIs3>
- Hurtado, M., Sanabrias, D., Sánchez, M. & Cachón-Zagalaz, J. (2020). Actividades Físicas en el Medio Natural: incidencia en la formación del Profesorado y su enseñanza en la ESO. *Sportis, Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(1), 18-42. <https://bit.ly/3QnOH4h>
- Ibor, E. & Julián, J. A. (coords.) (2016). *El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar*. Prames. Universidad de Zaragoza

- Inglés, E., Funollet, F. & Olivera, J. (2016). Las actividades físicas en el medio natural. Presente y futuro. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 31(124), 49-52. <https://bit.ly/4qv9i1R>
- Ivarsson, A. & Urban, J. (2010). Psychological factors as predictors of injuries among senior soccer players. A prospective study. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(2), 347- 352. <https://bit.ly/3Dtd2CX>
- Izarra-Vielma, D. A. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 1-20. <https://bit.ly/3ECJNhs>
- Jidovtseff, B., Kohnen, C., Belboom, C., Dispa, C. & Vidal, A. (2021). Outdoor education practices in belgian preschools and relationships with both environmental and personal factors. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 530-536. <https://bit.ly/3Ykw8CH>
- Jiménez, J., Sánchez, J. & Aguilar, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo Revista electrónica de pedagogía*, 3(6). <https://bit.ly/3OwRC9T>
- Jordet, A. N. (2008, 24 y 25 de enero). *Outdoor schooling in Norway-research and experiences* [sesión de conferencia]. Healthier, Wiser and Happier Children. Outdoor Education-learning with Mind, Heart and Body Conference, Branbjerg University College, Jelling.
- Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Zaragoza, J. & Solana, A. A. (2016). Análisis crítico de la propuesta del currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 173-181. <https://bit.ly/34HXICM>
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. (1995). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. Área de Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Kirk, D. (1983). Theoretical guidelines for "Teaching for Understanding". *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 41-45.

- Knight, S. (2011). *Risk and adventure in early years outdoor play. Learning from forest schools*. Sage.
- La Sexta. (2020, 6 de enero). Llamativa imagen del Día de Reyes en 2020: ya no hay niños en los parques jugando con sus regalos. *LaSexta.com*. <https://bit.ly/3XcKB31>
- Lago, J., Basanta, S. & Navarro, R. (2018). La enseñanza de los primeros auxilios en educación física: revisión sistemática acerca de los materiales para su implementación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (34), 349-355. <https://bit.ly/41m7kfs>
- Lalinde, S. (2023). *De la LOMCE a la LOMLOE, cambios educativos en las áreas de Matemáticas y Educación Física* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/3ZdwE51>
- Lapetra, S. & Guillén, R. (2005). La motricidad de las actividades físico-deportivas en la naturaleza. La función recreativa de su práctica en la sociedad contemporánea. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (80), 53-62. <https://bit.ly/49IUcJt>
- Laraña, E. (1986). Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas. *Revista de Occidente*, (62-63), 5-22.
- Laraña, E. (1989). Deporte y cultura en la sociedad contemporánea: los nuevos deportes. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(15), 19-22. <https://bit.ly/3CXx5cj>
- Larraz, A. (2006). Diseño del currículo de educación física escolar desde la praxiología motriz. El currículo de Primaria. En U. Castro Núñez (ed.), *Educación física, deporte y turismo activo* (pp. 57-76). Asociación Científico-Cultural en Educación Física y Deportes.
- Larraz, A. (2008, 22 de febrero). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la Educación Primaria* [ponencia]. Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Huesca, España. <https://bit.ly/3cbDoZt>

- Larraz, A. (2022, 25 de septiembre). La Educación Física en los programas renovados. Educación Primaria. De 1982 a 1992. *Blog de Alfredo Larraz "Educación Física Escolar"*. <https://bit.ly/41cGQ06>
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a hard place. *Interchange*, 17, 63-84. <https://bit.ly/34HXGW4>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia, SL.
- Latorre-Muñoz, R. (2013). *Marcha senderista por el parque del agua (Zaragoza)* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4icjBZC>
- Latorre-Román, P. A. & Muñoz, A. (2011). *Manual de control de la seguridad de los espacios y equipamientos deportivos de uso escolar*. Diputación de Jaén
- Latorre-Román, P. A. & Pérez, M.I. (2012) Gestión de la seguridad en las actividades físico-deportivas escolares. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 3(18), 42-57. <https://bit.ly/3DTh8ER>
- Learning and Teaching Scotland. (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Learning and Teaching Scotland. <https://bit.ly/3OtPgsv>
- León, K. & Parra, M. (2001). Nuevas tendencias deportivas: deportes de Sliz. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital (efdeportes.com)*, (30). <https://bit.ly/3QfD2Eu>
- León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L. F. & Santos-Pastor, M. L. (2023). Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (48), 647-656. <https://bit.ly/3ZqXNCF>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Jefatura del Estado. BOE-A-1970-852. <https://bit.ly/3CNleMq>

Ley 77/1961, de 23 de diciembre, sobre Educación Física. Jefatura del Estado. BOE-A-1961-23723. <https://bit.ly/4eS4AtB>

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Jefatura del Estado. BOE-A-1945-7246. <https://bit.ly/4mBeV21>

Ley de 6 de diciembre de 1940 por la que se encomienda a la Secretaría General del Movimiento el control, la ordenación y la docencia de la Educación Física en todo el País a través de la Sección Femenina del Movimiento y del Frente de Juventudes. Jefatura del Estado. Boletín del Movimiento. <https://bit.ly/3ZyFESv>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Jefatura del Estado. BOE-A-1990-24172. <https://bit.ly/3yWBdmb>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Jefatura del Estado. BOE-A-2002-25037. <https://bit.ly/3ZxnZvD>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. BOE-A-2006-7899. <https://bit.ly/2Riaxve>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. BOE-A-2020-17264. <https://bit.ly/3OyoBuA>

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Jefatura del Estado. BOE-A-1980-13661. <https://bit.ly/3CVkYwk>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Jefatura del Estado. BOE-A-1985-12978, <https://bit.ly/49vwkDv>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Jefatura del Estado. BOE-A-2013-12886. <https://bit.ly/3vGlx3g>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Jefatura del Estado. BOE-A-1995-25202. <https://bit.ly/3CREppG>

- Libâneo, J. C. (2013). *¿Adiós profesor, adiós profesora? Nuevas exigencias educativas y nueva profesión docente*. Octaedro.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://bit.ly/3B1MQyb>
- Lizalde, M. & Salgado, J. I. (2005). La Educación Física en la Educación Primaria (LOCE). ¿Un regreso a la perspectiva tradicionalista, psicomotricista e higiénica de la EF? *Apunts. Educación física y deportes*, 2(80), 81-87. <https://bit.ly/41ucuXh>
- López Serra, F. (1998) *Historia de la Educación Física: La Institución Libre de enseñanza*. Gymnos.
- López, L. M. & Juanes, B. Y. (2020). Flexibilidad curricular en la formación del profesional de la educación física. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 194-201. <https://bit.ly/3RVk7ja>
- López, S., Maneiro, R., Moral, J. E., Amatria, M., Diez, P., Barcala, R. & Abelairas, C. (2019). Los riesgos en la práctica de actividades en la naturaleza: la accidentabilidad en las prácticas deportivas y medidas preventivas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (36), 618-624. <https://bit.ly/4eRRz3d>
- López-Pastor, V. M. & Gea-Fernández, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270. <https://bit.ly/4g2sjsq>
- López-Pastor, V. M. & López-Pastor, E. M. (1997). Tratamiento de la educación ambiental desde el área de educación física. Problemática y propuestas de acción. *Apunts. Educación Física y Deporte*, (50), 76-81. <https://bit.ly/4fOFMUt>
- López-Pastor, V. M. (1998). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

- López-Pastor, V. M., Hernangómez, A., Ruano, C. & Sáez, J. (2019). *Educación Física y Dominios de Acción Motriz en segundo de Primaria*. Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., Mojas, R. & Pérez-Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Inde
- López-Prado, J., Álvarez, D. & Fernández-Miranda, S. P. (2015). Actividades en el medio natural acuático en educación física. Valoración del profesorado sobre los factores que limitan su inclusión. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (33), 97-110. <https://bit.ly/40ZOcSW>
- López-Prado, J., Pardilla, S. & Álvarez-García, D. (2013). Nuevos contenidos en educación física. Orientaciones didácticas para la integración del surf en el medio educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (402), 95-108. <https://bit.ly/3RIW5O9>
- López-Ruiz, D. & Albaladejo, J. (2016). Entorno como realidad de aprendizaje: planificación, organización y desarrollo de salidas escolares en Educación Infantil. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(19), 44-55. <https://bit.ly/42DOJLI>
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder* (B. Valle, trad.). Algonquin books.
- Louv, R. (2013). *Volver a la naturaleza* (A. Cardona, trad.). RBA Ediciones.
- Loynes, C. (2018). Leave more trace. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10(3), 179-186. <https://bit.ly/4hYrSjq>
- Lucena, M. (2003). *El control de contingencias en la formación del diplomado en educación física: percepción y prevención de situaciones de riesgo en el uso y ubicación de materiales e implementos convencionales* [manuscrito no publicado]. Universidad de Jaén.
- Macho, M. A. (2016). *Potencial educativo de la actividad física en el medio natural: el CRIE como recurso educativo* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4ihCv0F>

- Macías, R. (2011). *Análisis de la formación inicial del licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte en el ámbito de las actividades físicas en el medio natural y la escalada deportiva* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <https://bit.ly/3E5b2Rs>
- Macías, R. (2014). Los intereses y demandas sociales en relación a las actividades físicas en el medio natural desde la perspectiva del profesorado de educación física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 7(15), 8-14. <https://bit.ly/4iePpMG>
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia* (A. Hoyuelos, trad.). Editorial Octaedro-Rosa Sensat.
- Manrique-Arribas, J. C. (2014). Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(55), 427-449. <https://bit.ly/3ZeAryR>
- Mañanas, C., Arroyo, C., Rojo, J. & Carmelo, J. (2023). Análisis de la formación del profesorado hacia las prácticas educativas al aire libre. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (49), 970-977. <https://bit.ly/3CYtfzO>
- Martín, N. (2017). *El desarrollo de las Actividades Físicas en el Medio Natural en los colegios del barrio parque Goya de Zaragoza* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación]. ZAGUAN. Repositorio institucional de Documentos. <https://bit.ly/41wSqle>
- Martín-del Barrio, M. (2018). *Prevención y actuación en caso de accidente en Educación Física en la Naturaleza* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4jwSvgO>
- Martín-del Barrio, M. (2019). *Formación del profesorado de Educación Infantil para la prevención y actuación en caso de accidente en el medio natural* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4hrHiwr>

- Martín-del Barrio, M. (2020). ¿Está preparado el profesorado de Infantil para prevenir y actuar en caso de accidente al aire libre? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (506), 66-70.
- Martín-del Barrio, M. (2021). *Por una educación segura en la naturaleza. Un proyecto educativo en Infantil, un estudio sobre la percepción y experiencia del profesorado y un programa formativo* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4htzbPR>
- Martínez, R. & Caballo, B. (2020). La escuela ante el Trastorno por Déficit de Naturaleza. *Cuadernos de pedagogía*, (506), 8-9. <https://bit.ly/42tr8OP>
- Martínez, V. L. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica*. DSpace. <https://bit.ly/3ZsyErl>
- Martínez-Muñoz, L. F. (2002). *Los significados de la motricidad en el recreo como caleidoscopio de la educación del ocio en la escuela* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. TESEO. <https://bit.ly/4qLJJt3>
- Martín-Flórez, J., Romero-Martín, M. R. & Chivite Izco, M. (2015). La educación física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (411), 35-51. <https://bit.ly/3OwpLGU>
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mccree, M. & Cree, J. (2017). Forest School: core principles in changing times. En S. Waite (coord.), *Children learning outside the classroom. From birth to eleven* (pp. 222-232). Sage.
- McGowan, A. L. (2016). Impact of one-semester outdoor education programs on adolescent perceptions of self-authorship. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 386-411. <https://bit.ly/3E5FACH>
- Mediavilla, L. & Gómez-Barrios, V. (2021). Desarrollo de competencias personales y sociales a través de las actividades formativas en el medio

- natural y de la metodología experiencial. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 455-466. <https://bit.ly/3F6XPYD>
- Mediavilla, L., Gómez-Barrios, V. & Gómez, V. (2020a). El medio natural y la metodología experiencial como recursos educativos. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (22), 220-234. <https://bit.ly/41x2cnq>
- Mediavilla, L., Gómez-Barrios, V., Martín, L. & Gómez Encinas, V. (2020b). Las actividades en el medio natural y la metodología experiencial como herramientas para el desarrollo integral de los individuos. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(27), 134-143. <https://bit.ly/3Dg6yHE>
- Mediel, S. (2019). *De la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo: comparación del área de Educación Física en Educación Primaria y reflejo de ambas leyes en la escuela de Trasobares* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación]. Repositorio Institucional de Documentos ZAGUAN. <https://bit.ly/3Z5tkJ2>
- Melchers, R. E. (2001). On the ALARP approach to risk management. *Reliability Engineering & System Safety*, 71(2), 201-208. <https://bit.ly/4eRCEpH>
- Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez Giménez, A. & Prieto, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 15-20. <https://bit.ly/3i9Bg87>
- Méndez-Giménez, A. (2005). Una iniciación deportiva de calidad con materiales autoconstruidos. El ejemplo del ringo en el marco de un modelo comprensivo estructural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (18), 61-69. <https://bit.ly/3HmUJkv>
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G. & Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (16), 51-57. <https://bit.ly/3vKLGyV>
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya.

- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Pearson.
- Miguel-Aguado, A. (2003). *Actividades físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar* (I Congreso Nacional). Patronato Municipal de Deportes y Ayuntamiento de Deportes.
- Miguel-Aguado, A. (2006). La formación en las actividades físicas en el medio natural. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 61-70. <https://bit.ly/3vGL8Ky>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012). *Fundamentos pedagógicos 2012-2014. Programa de Competencias Ciudadanas*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020, 25 de octubre). Charla con Maestros: “Por una buena escuela en tiempo de Coronavirus” [vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3FiLVM1>
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (1989). *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. MEC-CIDE.
- Miracle, L. (1994). *Nuevos deportes de aventura y riesgo*. Planeta.
- Miranda, J., Lacasa, E. & Muro I. (1995). Actividades físicas en la naturaleza: un objeto a investigar. Dimensiones científicas. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 3(41), 53-69. <https://bit.ly/49bbo4I>
- Miranda, J., Olivera, J. & Mora, A. (1994). *Las actividades físicas de aventura en Cataluña. Análisis sociocultural. Estrategias para su implantación y difusión*. [beca de la Dirección General de L'Esport]. Generalitat de Cataluña.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2005). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach*. Human Kinetics (original publicado en 1997).
- Molina, P., Valenciano, J. & Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 97-106. <https://bit.ly/3VjhXfA>

- Monjas, R. & Pérez-Brunicardi, D. (2003). Actividades físicas en el medio natural: reflexiones desde la práctica. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física escolar* (pp. 182-189). I Congreso Nacional Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar.
- Monjas, R. (2008). *Análisis y evolución de una propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de educación física a través de la evaluación del alumnado* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. TESEO. <https://bit.ly/4hO5oSA>
- Mortlock, C. (1984). *The adventure alternative*. Cicerone Press.
- Muñoz, A. (2013). *Actividades Físicas en el Medio Natural y Educación Física*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4jk74DH>
- Nava, J. (2013). *Incorporación a las aulas de las AFMN. El senderismo* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4gehpPR>
- Navarrete, G. & Domingo, L. (2002). Las actividades físicas en el medio natural, como propuesta integradora en el currículum de educación física. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital (efdeportes.com)*, 8(47). <https://bit.ly/3EddVj3>
- Navarro, R., Arufe, V. & Sancosmed, E. (2015). Las actividades en el medio natural en la Educación Física Escolar. Formación y actitud del profesorado de educación primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 122-126. <https://bit.ly/4iwnyls>
- Navarro-Patrón, R., Rodríguez-Fernández, J. E. & Rico-Díaz, J. (2019). Formación de futuros maestros de Educación Física a partir del aprendizaje experiencial. *Sportis*, 5(3), 423-443. <https://bit.ly/41LVco7>
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa*. Pearson Educación.

- Ocaña, M. (2023). *Cambiando el paso: Reflexiones y recursos para trabajar el respeto por los animales y la parte verde de la educación*. Diversa Ediciones.
- Olivera, A. & Olivera, J. (1995). Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(41), 108-123. <https://bit.ly/3ZxFNqt>
- Olivera, J. & Olivera, A. (2016). Las actividades físicas de aventura en la naturaleza (AFAN): revisión de la taxonomía (1995-2015) y tablas de clasificación e identificación de las prácticas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 32(124), 71-88. <https://bit.ly/3LCy5ak>
- Olivera, J. (1995). Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(41), 5-8. <https://bit.ly/3CORAaR>
- Olivera, J. (2002). De las prácticas físicas primigenias al deporte educativo (y III) *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(69), 3-4. <https://bit.ly/3ZvmXA6>
- Ordás, R. P., Caballero-Blanco, P. & Márquez, L. J. (2009). Evolución histórica de las actividades físicas en el medio natural con fines educativos. *Materiales para la Historia del Deporte*, (7), 59-76. <https://bit.ly/49mlEXx>
- Ordás, R. P., Delgado-Noguera, M. Á. & Caballero-Blanco, P. J. (2010). Actividades físicas en el medio natural y educación ambiental es posible. Propuesta para su desarrollo. *Habilidad Motriz: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, (35), 27-40. <https://bit.ly/49gSNUt>
- Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. Ministerio de Educación. BOE-A-1981-1355, N.º 18. <https://bit.ly/4ieAd3j>
- Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-1982-31919, N.º 291. <https://bit.ly/4fRhO7>

- Orden de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-1982-11201, N.º 115. <https://bit.ly/4eVWLD6>
- Orden EDU/30/2024, de 11 de junio, por la que se modifica la Orden EDU/42/2022, de 8 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades. Boletín Oficial de Cantabria, N.º 118. <https://bit.ly/3Vg4JQE>
- Orden FAM/614/2016, de 21 de junio, por la que se aprueba la metodología para la elaboración de la evaluación de riesgos en actividades juveniles de tiempo libre en Castilla y León. Consejería de familia e igualdad de oportunidades. Boletín Oficial de Castilla y León, N.º. 130. <https://bit.ly/3Oxyk4o>
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M. & Essomba, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *Relieve. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 22(2), 1-14. <https://bit.ly/43ROdeS>
- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. Insep.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Universidad Internacional Deportiva de Andalucía, Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2009). La acción motriz: punta de lanza de la Educación Física. *Revista de Educación Física: Renovar La Teoría y Práctica*, (113), 5-12.
- Parlebas, P. (2020). Educação física e praxiologia motriz. *Conexões, Educação física, Esporte e Saúde*, 18, 1-8. <https://bit.ly/4hOXac9>

- Parra, M. (2001). *Programa de actividades físicas en la naturaleza y deportes de aventura para la formación del profesorado de segundo ciclo de secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
- Parra, M. (2006). La acampada como medio educativo en primaria y secundaria. En J. M. Sáez-Padilla, P. Sáenz-López & M. Díaz (eds.), *Actividades en el medio natural* (pp. 23-36). Universidad de Huelva.
- Pascual, C. (2017). *La «voz del alumnado» en Educación Infantil: un estudio de caso en la provincia de Segovia* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4fSbbFC>
- Pascual, C. (2021). *Formación permanente del profesorado a través de un Seminario Internivelar: aprender mediante investigación-acción sobre Evaluación Formativa y Compartida* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/3BhYPri>
- Pearson, P.J. & Webb, P. (2008). *Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding (TGfU)* [sesión de conferencia]. 1st Asia Pacific Sport in Education Conference, Adelaide. <https://bit.ly/3g4mTzl>
- Pellicer, C. (2020). Hubo árboles antes de que hubiera libros. *Cuadernos de pedagogía*, (506), 3-5.
- Peñarrubia, C., Guillén, R. & Lapetra, S. (2011). Las actividades en el medio natural en Educación Física. Valoración del profesorado de Secundaria sobre los principales factores de limitación para su desarrollo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(104), 37-45. <https://bit.ly/4jq4Nrf>
- Peñarrubia, C., Guillén, R. & Lapetra, S. (2016). Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica? *Cultura, Ciencia y Deporte*, (11), 27-36. <https://bit.ly/4ic9Xqi>
- Pereyra-García, M. (1979). El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza: Un estudio comparado. *Revista Española de Pedagogía*, 37(144), 79-94. <https://bit.ly/3B2gluj>

- Pérez, D. & Marugán, L. (2020). Diario de una aventura. Una acampada en Educación Infantil. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (506), 87-94.
- Pérez-Brunicardi, D. & Archilla, M. T. (2015). Modelo ecológico de aprendizaje de los deportes de montaña. En P. Allueva & J. M. Nasarre (coords.), *Retos del montañismo en el siglo XXI* (pp. 40-49). Congreso Internacional de Montañismo CIMA. <https://bit.ly/3vGLZLg>
- Pérez-Brunicardi, D. & Martín-del Barrio., M. (2021). *Seguridad y accidentes en educación en la naturaleza. Un programa de formación del profesorado*. Federación de Deportes de Montaña, Escalada y Senderismo de Castilla y León (FDMESCYL). <https://bit.ly/4eT6Y3k>
- Pérez-Brunicardi, D. (2004). Educación en valores y actividades en la naturaleza: su lugar en la Educación Física. En V. M López-Pastor, C. Velázquez & R. Monjas (coords.), *Educación en valores y actividades físicas cooperativas*. Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. La Peonza Publicaciones.
- Pérez-Brunicardi, D. (2012). Modelo ecológico de aprendizaje de los deportes en la naturaleza. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (19), 138-154. <https://bit.ly/4g7NJE6>
- Pérez-Brunicardi, D. (2020). Aprender fuera del aula en Educación Infantil. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (506), 56-60.
- Pérez-Brunicardi, D., Archilla, M., Benito, L., Martín, M. & Velasco, V. (2022). Las aulas fuera del colegio: Aprendizajes docentes de tres experiencias educativas en un período singular. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (45), 628-641. <https://bit.ly/40G0DDg>
- Pérez-Brunicardi, D., Carretero-García, M., Fraguera-Vale, R. & Varela, L. (2023). Recursos didácticos para la enseñanza de la Educación Física en entornos con incertidumbre ambiental en ESO y bachillerato. En A. De-Juanas, D. Galán-Casado & J. Novoa (coords.), *Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física: manual para el profesorado de*

- secundaria, bachillerato y formación profesional* (pp. 359-400). Octaedro.
<https://bit.ly/3QnR7A8>
- Pérez-Brunicardi, D., Martín-del Barrio, M. & Martín, J. M. (2018). Primeros auxilios en educación física en la naturaleza. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (54), 74-88. <https://bit.ly/4gbqA3l>
- Pérez-Brunicardi, D., Peire, T. & Baena, A. (2017). Educación Física en la naturaleza en España. Panorama y perspectivas. *Cuadernos de Pedagogía*, (479), 44-47.
- Pérez-Brunicardi, D., Pérez, D., Pérez-Fernández, A., Gonçalves, P. & Cañas-Encinas, M. (2024). La evaluación en el ecosistema educativo a cielo abierto. El arte de observar y escuchar en Educación Infantil. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela, C. Gutiérrez & R. A. Barba-Martín (coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación física: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. <https://bit.ly/4gLmcrS>
- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Berrocal, O. C., Bernardino, C. H. & Álvarez, I. H. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 463(3), 41-58. <https://bit.ly/4iaacCr>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Fernández, J. F., García, C. G. & Rodríguez, L. S. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (39), 345-353. <https://bit.ly/4g82neD>
- Peris, L. (2017). *Outdoor Education: Una forma de aprendizaje significativo*. Punto Rojo Libros, SL.
- Pill, S. & SueSee, S. (2017). Including Critical Thinking and Problem Solving in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 88(9), 43-49. <https://bit.ly/3caGuN8>
- Pinos, M. (1997). *Actividades físico-deportivas en la naturaleza para niños y jóvenes*. Gymnos.

- Pintado, A. M. (1987). El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (0), 7-22. <https://bit.ly/3Z7V7IO>
- Prince, H., Christie, B., Humberstone, B. & Pedersen Gurholt, K. (2018). Adventure education and outdoor learning: Examining journal trends since 2000. En P. Becker, B. Humberstone, C. Loynes & J. Schirp (eds.), *The changing world of outdoor learning in Europe* (pp. 144-159). Routledge Research in Education. <https://bit.ly/41aGh6U>
- Progen, J. (1979). Man, nature and sport. En E. Gerber & M. Nillian (eds.), *Sports and the body: a Philosophical Symposium* (pp. 237-242). Lea & Febiger.
- Quay, J. (2002). The importance of context to learning: physical education and outdoor education seeing eye to eye. En R. Brooker (ed.), *The proceedings of ACHPER: Interactive Health and Physical Education Conference* (pp. 1-15). University of Tasmania. <https://bit.ly/43TXkLr>
- Ramírez, E. & Fernández-Quevedo, C. (2012). Acciones educativas para reducir el impacto ambiental de las actividades físicas desarrolladas en el medio natural. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (15), 46-57. <https://bit.ly/49iS59s>
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-1991-16421, N.º 152. <https://bit.ly/4eT75Mo>
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-1991-16422, N.º 152. <https://bit.ly/4gcs79S>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE-A-2015-37, N.º 3. <https://bit.ly/49dPnlw>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE-A-2014-2222, N.º 52. <https://bit.ly/3ZfbldD>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-2006-21409, N.º 293. <https://bit.ly/3OzVreo>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. BOE-A-2022-3296, N.º 52. <https://bit.ly/3CQayxQ>

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-2007-238, N.º 5. <https://bit.ly/3OyU7Zq>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. BOE-A-2022-4975, N.º 76. <https://bit.ly/4fP93i9>

Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-1982-30589, N.º 280. <https://bit.ly/49hltfX>

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE-A-2001-1152, N.º 14. <https://bit.ly/49w1dHX>

Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. Ministerio de Educación. BOE-A-1981-1067, N.º 15. <https://bit.ly/3Z5SyXK>

- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-1982-8960, N.º 90. <https://bit.ly/3B8QE0y>
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE-A-2003-13179, N.º 157. <https://bit.ly/3Ow0hJA>
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE-A-2003-13284, N.º 158. <https://bit.ly/3BeshOU>
- REEFNAT (Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza). (2021). *Justificación por una educación al aire libre en el PEC y PGA de los centros educativos de carácter no universitario (curso lectivo 2020/2021)*. REEFNAT. <https://bit.ly/3ZYolpv>
- REEFNAT (Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza). (2023). *Inicio*. <https://bit.ly/3Z7WBCS>
- Reguant-Álvarez, M. & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 87-102. <https://bit.ly/3fHDASc>
- Reinoso, M., Sanz, D. & Ávila, F. (2011). Formación de recursos humanos en clubes de tenis. El “outdoor training” como herramienta de formación (I). *E-Coach (Real Federación Española de Tenis, RFET)*, 20-29. <https://bit.ly/3PW36oi>
- Resolución de 16 de julio de 2024, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se ordena la publicación de la modificación del Reglamento de estudios de Doctorado de la Universidad de Valladolid. BOCYL-D-22072024-18, N.º 141. <https://bit.ly/4kqjASD>
- Reyes, V. (2013). *Actividades físicas en el medio natural y Educación Física* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4ice6KS>

- Reyes, V. (2014). *La aplicación de las Actividades Físicas en el Medio Natural en los centros educativos de Primaria en la ciudad de Segovia: diagnóstico y sugerencias para promover su práctica en el ámbito escolar* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/4c3JPeN>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador (J. L. Pastoriza, trad.), *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22. <https://bit.ly/4qbCavB>
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes* (M. Barrera & P. León, trads.). Paidós.
- Roberts, J. W. (2005). Disney, Dewey, and the death of experience in education. *Education and Culture*, 21(2), 12-30. <https://bit.ly/3Que6Zg>
- Robertson, J. (2016). *Educar fuera del aula. Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre*. (A. B. Fletes, trad.). Ediciones SM.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez-Marín, F. R. & Schenetti, M. (2023). Investigación sobre nuevos espacios educativos. Educación al Aire Libre. *Investigación en la Escuela. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (106).
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernández, S., García-Gordillo, M. A. & Adsuar, J. C. (2021). Early childhood education teachers' perception of outdoor learning activities in the spanish region of Extremadura. *Sustainability*, 13(16), 86-89. <https://bit.ly/4bxA48c>
- Romero, G. (2023). Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner, su aplicación en la percepción del tiempo dentro del aula. *Perspectivas*, 8(23), 120-133. <https://bit.ly/3B5Xtjo>
- Romero, S. G. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 231- 250. <https://bit.ly/3EcQeaM>

- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio o De la educación* (R. Viñas, trad.). Editorial Unión Limitada.
- Ruesga, M. J. & Durán, M. A. (2020). Sumando manos. Taller de primeros auxilios en educación primaria. *Nuberos Científica*, 4(30), 6-10. <https://bit.ly/3QldUfT>
- Ruipérez, P. (2023). *Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: valor formativo del CRIE* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/3Y5ejax>
- Ruiz de la Cruz, C. P. & García, E. (2023). Reconectar con la naturaleza. Actitudes y percepciones sobre la educación al aire libre de docentes de Educación Infantil y Primaria. En F. Rodríguez-Marín & M. Schenetti, *Investigación sobre nuevos espacios educativos. Educación al Aire Libre* (pp. 53-64). Investigación en la Escuela. Revista de Investigación e Innovación Educativa, (106). <https://bit.ly/3XwRuMn>
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Gymnos.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://bit.ly/3VhZsla>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª Ed.). Universidad de Deusto.
- Sáez-Padilla, J. M. & Sierra-Robles, A. (2006). El manejo de las cuerdas en la escuela. Medidas preventivas. En P. Sáenz-López, J. Sáez-Padilla & M. Díaz (coords.), *Actividades en el medio natural* (pp. 97-132). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Sáez-Padilla, J. M. (2004). Las actividades en el medio natural en los centros educativos de Huelva. Visión del profesorado de educación física. En *Actas de la formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo* (pp. 20). XXII Congreso Internacional de Educación Física. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad da Coruña.

- Sáez-Padilla, J. M. (2005). Las actividades en el medio natural: aproximación terminológica. *Revista Wanceulen: Educación Física Digital*, 5(1). <https://bit.ly/3ATarKE>
- Sáez-Padilla, J. M. (2009). *La formación del profesorado de educación física de ESO en Andalucía en relación con las actividades en el medio natural* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. TESEO. <https://bit.ly/4gb5tyc>
- Sáez-Padilla, J. M. (2010). Adolescencia y actividades en el medio natural. Posibilidades de trabajo desde un prisma turístico y educativo. En M. A. Morales (coord.), *Adolescencia y deporte: propuestas para un ocio saludable* (pp. 133-156). Alcalá de Guadaíra. <https://bit.ly/40K1qEt>
- Sáez-Padilla, J. M., Caballero, J. A. & Fuentesal, J. (2012). Un análisis DAFO sobre las Actividades en el Medio Natural. Estrategias de intervención desde la perspectiva de la Educación Física. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 4(6), 446-460.
- Sáez-Padilla, J. M., López, J. M. & Fuentes-Guerra, F. J. (2011). Visión del profesorado de educación física de educación secundaria obligatoria en Andalucía sobre las actividades en el medio natural. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (20), 9-15. <https://bit.ly/41mPt88>
- Sáez-Padilla, J. M., Quiñones, I. T. & Robles, Á. S. (2017). Ocho razones para fomentar el aula naturaleza desde la educación física. *Cuadernos de pedagogía*, (479), 48-51.
- Sampson, S. D. (2015). *How to raise wild child. The art and Science of Falling in Love with Nature*. (G. Bartolome & J. Bartolomé, trads., 2023, *Criando salvajes. El arte y la ciencia de enamorarse de la naturaleza*). Houghton Mifflin Harcourt.
- Sánchez, M. (2014). *Educación en contacto con la naturaleza. Noruega como referente* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia]. Repositorio UvaDoc. <https://bit.ly/3Zvo3fj>
- Sánchez, R. (2021a). La enseñanza de las actividades físicas de incertidumbre ambiental en Educación Física: en busca de una “*performance inteligente*”

- para los jugadores de la naturaleza. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 296-319. <https://bit.ly/3AWSstA>
- Sánchez, R. (2021b). *¿Es posible enseñar a recorrer la naturaleza con inteligencia?: volviendo la mirada hacia la Enseñanza Comprensiva del Deporte* [ponencia y tertulia en YouTube]. Seminario de REEFNAT. <https://bit.ly/3OyzegN>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw-Hill.
- Santaella, E. & Martínez, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 360-379. <https://bit.ly/3ZtY4EN>
- Santos-Fernández, J. M. (2018). *La Educación Física a examen: estudio sobre su evolución legislativo-curricular desde la LOGSE y reconceptualización de su significado formativo* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá]. e-SpacioUNED. <https://bit.ly/41dvRUk>
- Santos-Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal.
- Santos-Pastor, M. L. & Martínez-Muñoz, L. F. (2006). Propuesta práctica integral para el desarrollo de Actividades Físicas en el Medio Natural en el entorno cercano del centro escolar de Primaria. En J. M. Sáez-Padilla, P. Sáenz-López & M. Díaz (eds.), *Actividades en el medio natural* (pp. 65-82). Universidad de Huelva.
- Santos-Pastor, M. L. & Guillén, R. (2004). El medio natural como eje pedagógico. Una visión integrada: la motricidad y la educación ambiental. En A. Fraile-Aranda (coord.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 197-216). Biblioteca Nueva. <https://bit.ly/42BI7Qm>
- Santos-Pastor, M. L. & Martínez-Muñoz, L. F. (2007). El medio natural como eje pedagógico. El sentido educativo de las actividades físico-deportivas en el medio natural escolar. En *Actas V Congreso Internacional "El aula naturaleza en la Educación Física Escolar"*. Palencia.

- Santos-Pastor, M. L. & Martínez-Muñoz, L. F. (2011). Las actividades en el medio natural en la Educación Física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 219-233. <https://bit.ly/4lzHgp7>
- Santos-Pastor, M. L. (2000). *Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. TESEO. <https://bit.ly/3ZwD2FG>
- Santos-Pastor, M. L. (2003). *Las actividades en el medio natural de la educación física escolar*. Wanceulen.
- Santos-Pastor, M. L. (2006). Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo. En J. M. Sáez-Padilla, P. Sáenz-López & M. Díaz (eds.), *Actividades en el medio natural* (pp. 37-64). Universidad de Huelva.
- Schenetti, M., Di Nisio, I. & Rubat, E. (2023). Wellbeing of outdoor education teachers: the role of school management and organization. En F. Rodríguez-Marín & M. Schenetti, *Investigación sobre nuevos espacios educativos. Educación al Aire Libre* (pp. 44-52). Investigación en la Escuela. Revista de Investigación e Innovación Educativa, (106). <https://bit.ly/41Bqf4x>
- Segura, M. (2024). *Escuelas a cielo abierto: una alternativa educativa para fomentar el aprendizaje experiencial* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio idUS. <https://bit.ly/40nfXVe>
- Segura, P. (2023). *Promoción de la actividad física en el currículo de Educación Infantil a través de un uso eficaz de los espacios bajo techo y al aire libre: análisis del impacto sobre la conducta de actividad física* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. <https://bit.ly/4jYnwKW>
- Sensat, R. (1921). La Naturaleza en las ciudades y en la escuela. Jardines y campos de juego para los niños. Escuelas de Bosque. En *Libro del Congreso Nacional de Educación convocado para 1920* (pp. 73-74). Establecimiento tipográfico de Francisco Soler Prats.

- Sensat, R. (1929). La escuela al aire libre. *Revista de Pedagogía*, (85), 15-22.
Reedición por T. Rabazas & C. Sanz (2020). La escuela al aire libre.
Recuperando el pasado. *Tendencias Pedagógicas*, (35), 153-158.
<https://bit.ly/4gbJZ4r>
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Silva, R. (2015). Responsabilidad del profesor de Educación Física: consecuencias de las reclamaciones legales de accidentes. *Avances en supervisión educativa*, (24), 1-17. <https://bit.ly/4iexLso>
- Silva, R., Cao, F. & Cons, M. (2019). Evolución curricular de las actividades físicas en el medio físico natural en Galicia. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 11(2), 161-188.
<https://bit.ly/3WzU2ZP>
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Stenhouse Publishers.
- Sobel, D. (2011). *Wild Play: Parenting Adventures in the Great Outdoors*. Sierra Club Books.
- Sotomayor, R. P. (1995). La Educación física en la legislación escolar franquista 1938-1970. *Historia de la educación*, 14, 469-480. <https://bit.ly/3OvHVJ1>
- Spaemann, R. (1980). *Rousseau - Bürger ohne Vaterland* (F. S. Yarza, trad.). Ediciones Doce Calles SL.
- Subtil, P. (2020). Viernes de campo. Una experiencia en Educación Infantil en la naturaleza. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (506), 95-101.
- Szczepanski, A. (2001). *What is Outdoor Education? The Didactic Implications of Learning on the Context of Landscape* [sesión de conferencia]. Forth European Congress for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.

- Tabar, I. (2015). *Orden y naturaleza en la escuela al aire libre: el colegio para la Institución Teresiana en Alicante de Rafael de la Hoz y Gerardo Olivares* [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio UPM. <https://bit.ly/3Z9Suae>
- Taylor, J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tejada, J. & Sáez-Padilla, J.M. (2009). Educación física y educación ambiental. posibilidades educativas de las actividades en el medio natural. Perspectivas de futuro: la educación al aire libre y el aula naturaleza. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (5), 124-137. <https://bit.ly/3VbsCIT>
- Tejedor, J. C. (2005). Niveles de satisfacción e insatisfacción escolar por las Actividades en el Medio natural en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Aplicación de la técnica ladov. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital (efdeportes.com)*, 85(2). <https://bit.ly/3Da9V2Q>
- Tierra, J. (1996). Actividades recreativas en la naturaleza. En A. Soto (ed.), *Educación Primaria: Actividades en la naturaleza* (pp. 159-171). Universidad de Huelva.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (311), 123-134. <https://bit.ly/3g2WpHR>
- Tonucci, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Investigación en la escuela. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (43), 39-50. <https://bit.ly/4hcyda9>
- Torres, J. F., Monleón, C., Sánchez, V., Torres, M. A. & Aranda, P. (2016). AFMN en el área de Educación Física en centros de secundaria de la comarca de la Costera: análisis y propuesta didáctica. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 2(25), 31-43. <https://bit.ly/3QUWUx4>
- Torres-Porras, J., Alcántara, J., Arrebola, J. C., Rubio, S. J. & Mora, M. (2017). Trabajando el acercamiento a la naturaleza de los niños y niñas en el Grado de Educación Infantil. Crucial en la sociedad actual. *Revista Eureka*

- sobre *Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 258-270.
<https://bit.ly/4aybSIV>
- Turner, A. (2005). Teaching and learning games at the secondary level. En L. L. Griffin & J. I. Butler (eds.), *Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice* (pp. 71-90). Human Kinetics.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2022). *Aprender por el planeta: revisión mundial de cómo los temas relacionados con el medio ambiente están integrados en la educación*. UNESCO. <https://bit.ly/4gbMe7R>
- Valares, C., Gómez, J., Marcos, J. M. & Martínez, S. (2024). Aprendizaje al Aire Libre: Influencia en la Formación de Maestros de Educación Infantil. En I. Greca, E. M. García, R. Bogdan & J. Ortiz (coords.), *31 encuentros internacionales de Didáctica de las Ciencias Experimentales. "Hacia una educación científica alineada con la agenda 2030"* (pp. 57-64). Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional de la Universidad de Burgos.
- Valero, A. (2004). Situación actual de la metodología en la iniciación deportiva al atletismo. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, (94), 13-20. <https://bit.ly/3HiK0Yh>
- Valle, P. & Pérez, F. (2018). Autorización escolar vs. Consentimiento informado escolar. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (54), 8-16.
<https://bit.ly/41uViAX>
- Valle, P. & Pérez, F. (2022). Consentimiento informado escolar en las actividades de Educación Física en la naturaleza. Herramienta para proteger la responsabilidad jurídica del docente. *Eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, (19), 166-191. <https://bit.ly/42vAPum>
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Velásquez, J. P. (2023). *Percepciones del alumnado de los grados de Educación sobre la educación al aire libre. Un estudio de caso en la Facultad de Educación de Segovia* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia]. <https://bit.ly/431n0po>

- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Inde.
- Viciano, J. & Mayorga-Vega, D. (2013). Análisis del cambio curricular de LOGSE a LOE en la Educación Física de Primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 257-271. <https://bit.ly/3ZxfXm8>
- Viciano, J. (1998). Procedimiento de una investigación-acción colaborativo entre docentes de secundaria en servicio de educación física y la universidad de Granada. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital (efdeportes.com)*, (12). <https://bit.ly/4bGEgCH>
- Vilafranca, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (19), 35-53.
- Waite, S. (2017). *Children learning outside the classroom. From birth to eleven*. Sage.
- Wattchow, B. & Brown, M. (2011). *A Pedagogy of Place. Outdoor education for changing world*. Monash University Publishing
- Wauquiez, S., Barras, N. & Henzi, M. (2021). *La escuela a cielo abierto*. La Travesía Ediciones.
- Williams, A. & Wainwright, N. (2016). A new pedagogical model for adventure in the curriculum: part one– advocating for the model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 481-500. <https://bit.ly/43X6VKA>
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. Fondo Educativo Interamericano.
- Zurdo, A. (2013). *Las actividades físicas en el medio natural en Educación Física: presencia de tópicos y utópicos a través de un estudio de casos* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia]. <https://bit.ly/4fR2vzx>

ANEXOS

Anexo I. Informes proporcionados por ATLAS.ti.....	437
Anexo II. Red de la categoría 1 “Conceptualización de AFIA/AFMN”.....	438
Anexo III. Red de la categoría 2 “Formación del profesorado”	439
Anexo IV. Red de la subcategoría 3.1. Gestión y estrategias metodológicas dentro del “Desempeño docente”	440
Anexo V. Red de la categoría 3 “Desempeño docente”	441



Anexo I. Informes proporcionados por ATLAS.ti

A continuación, se adjunta el enlace y código QR del proyecto ATLAS.ti exportado. No obstante, si no se tiene el programa instalado o actualizado a la última versión, es probable que no se pueda visualizar. Por dicha razón, adjuntamos un enlace y código QR que conecta directamente con algunos de los informes generados con ATLAS.ti más representativos de la información recogida y analizada, así como un diagrama de Sankey:

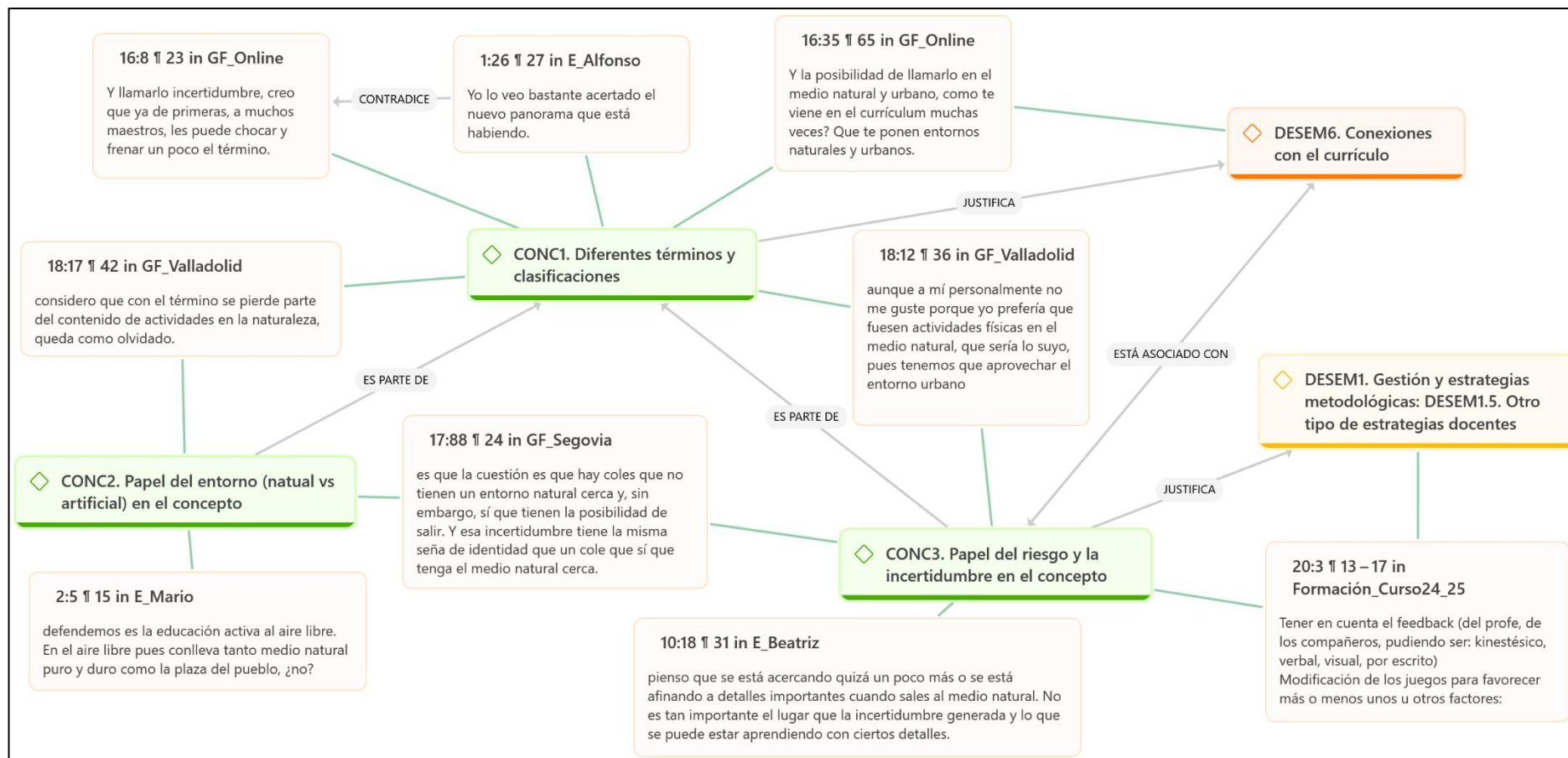
1. Enlace del proyecto final de ATLAS.ti con todos los documentos y códigos, así como su respectivo análisis y relaciones: <https://bit.ly/4nwHrm5>
2. Enlace con tres archivos diferentes: (1) informe de documentos, donde se muestra cada documento acompañado de un comentario que lo contextualiza, los códigos con los que se relaciona y las citas encontradas en el mismo; (2) informe de códigos, mostrando los diferentes códigos, concretando el grupo al que pertenece y añadiendo las citas relativas a cada código, así como la relación que tiene con el resto de los códigos; y (3) el diagrama de Sankey, donde se muestra una relación visual de los códigos y los documentos, pudiendo apreciar de dónde procede la información y en qué medida se producen dichas relaciones: <https://bit.ly/4ewPfAh>

Figura 77. Códigos QR del proyecto exportado y de los informes generados con ATLAS.ti



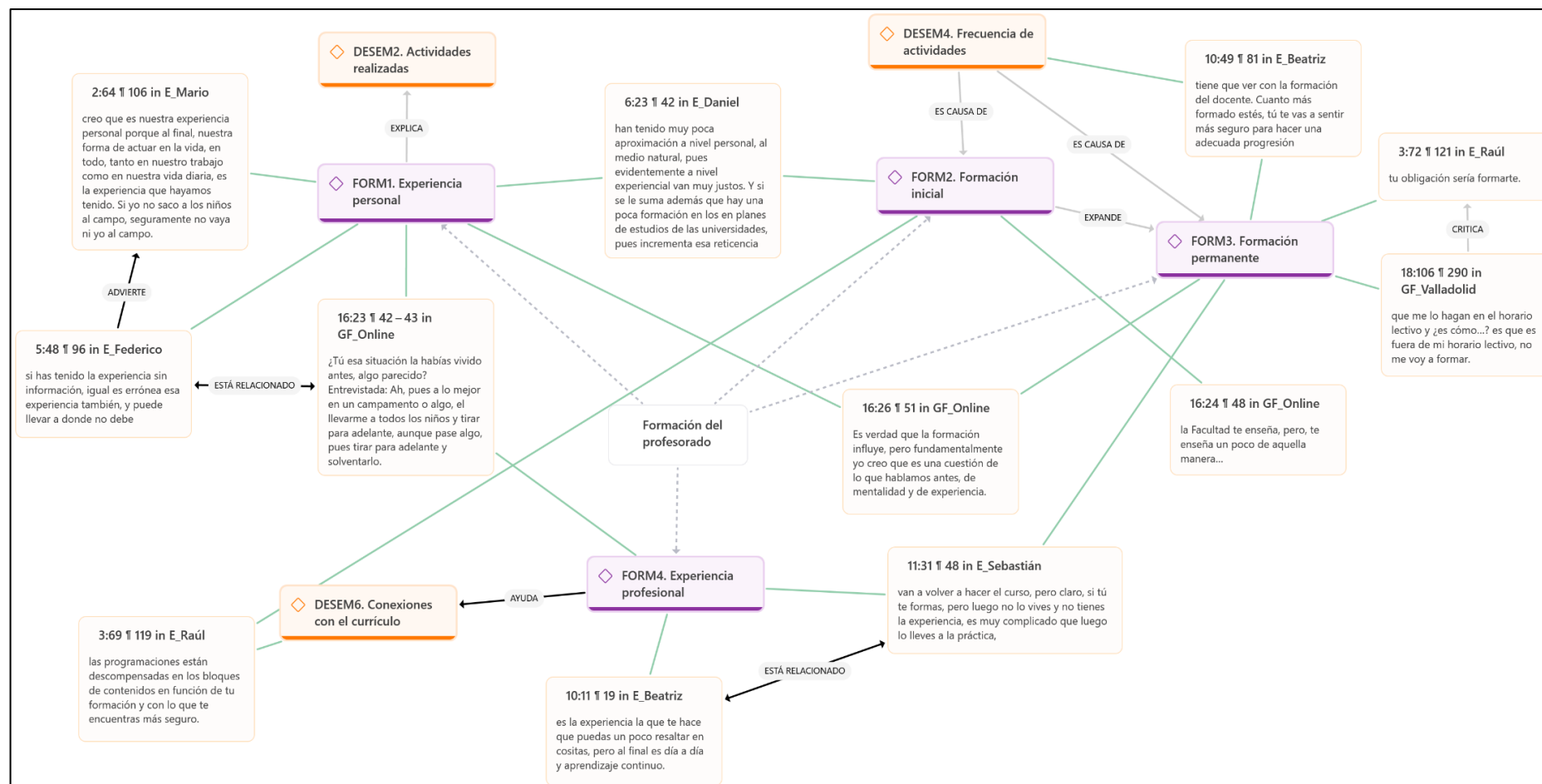
Fuente: elaboración propia

Anexo II. Red de la categoría 1 “Conceptualización de AFIA/AFMN”



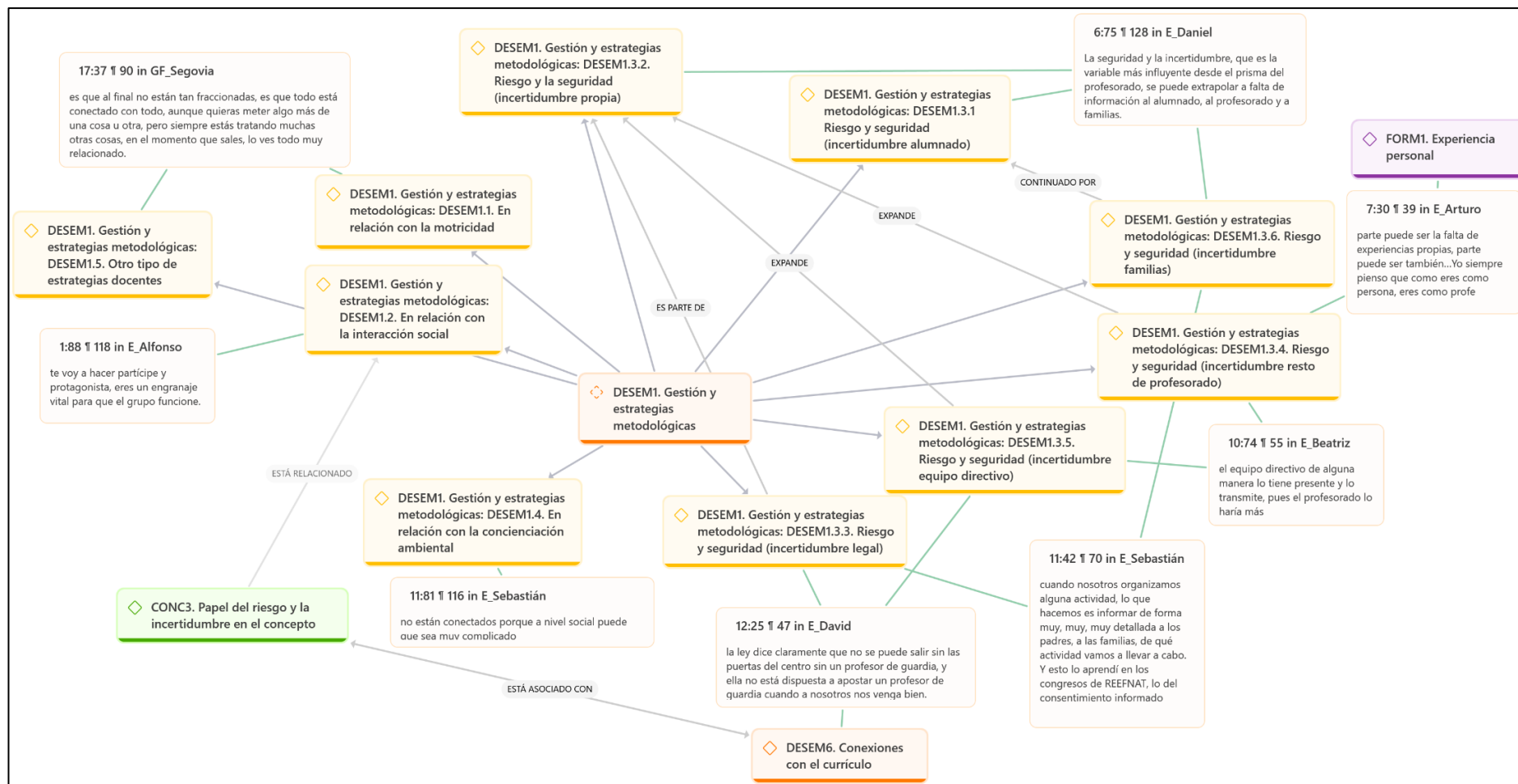
Fuente: elaboración propia con ATLAS.ti

Anexo III. Red de la categoría 2 “Formación del profesorado”



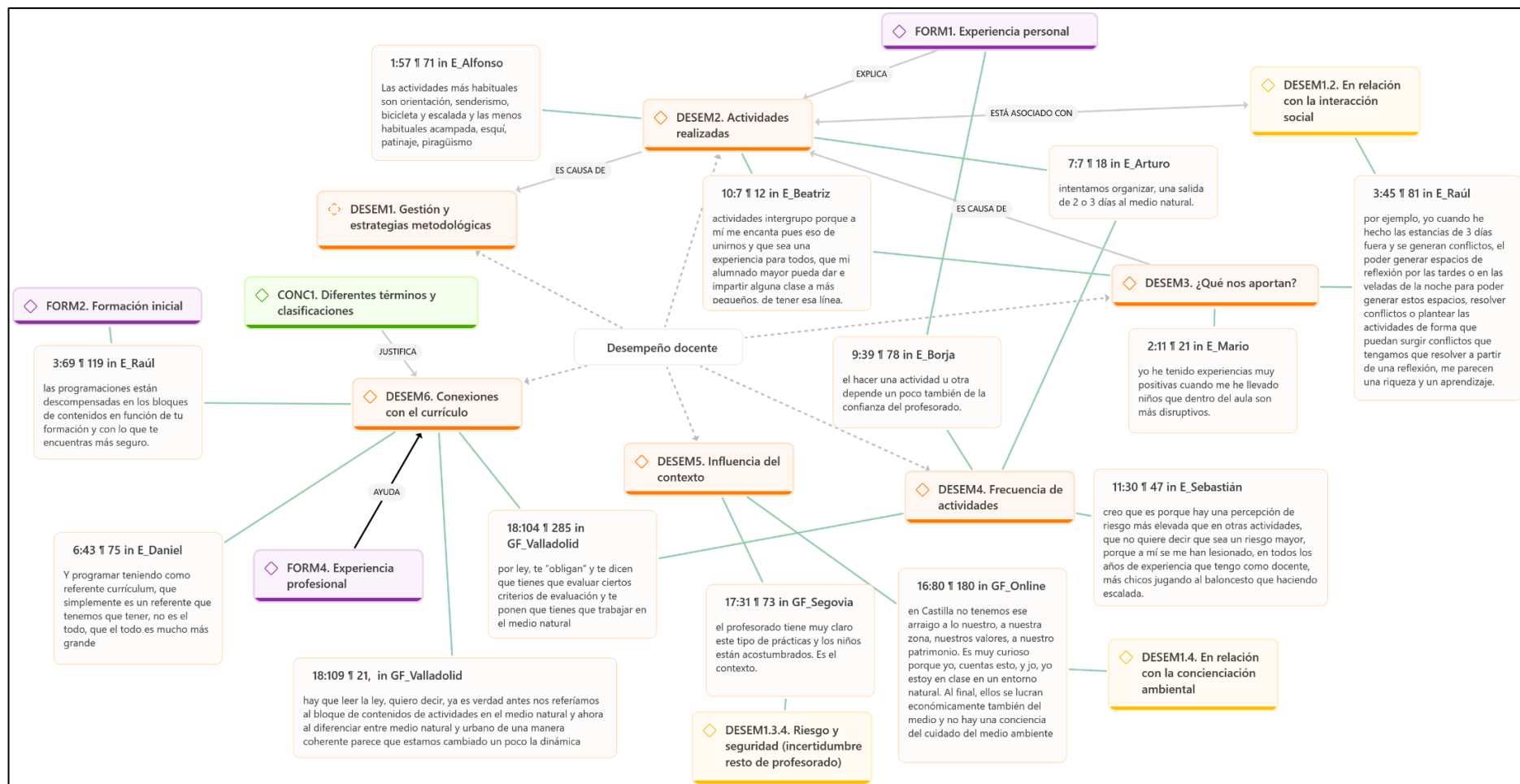
Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

Anexo IV. Red de la subcategoría 3.1. Gestión y estrategias metodológicas dentro del “Desempeño docente”



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

Anexo V. Red de la categoría 3 “Desempeño docente”



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

