



## TESIS DOCTORAL

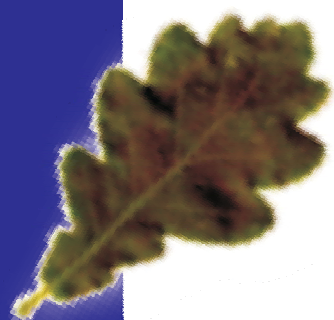
**El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural:  
un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a  
la comprensión de modelos formativos**

*AUTOR: Higinio Francisco Arribas Cubero*

*DIRECTOR: Dr. Antonio Fraile Aranda*

*DIRECTORA: Dra. María Luisa Santos Pastor*

**Valladolid 2008**





A Alma por ser, estar y darme alas para volar



# AGRADECIMIENTOS

A Pedro, Ángel, Silvano, Valle, Delfín y Jorge, el alma, la voz y el corazón de esta tesis, con los que en el fondo debería compartir la autoría de este trabajo. Detrás de estos nombres (pseudónimos) hay seis grandes profesionales de la docencia universitaria y seis seres apasionados por las Actividades en el Medio Natural.

A María Antonia y Quico, unos padres especiales, y a David y Andrew. Y con ellos a toda mi familia, sobre todo a mis cuatro abuelos que ya no están con nosotros.

A Antonio Fraile y Marisa Santos por su apoyo, seguimiento y asesoramiento continuado. Ellos me animaron como nadie a empezar, continuar y terminar este trabajo.

A los vecinos de Perapertú, San Martín y San Cebrián de Mudá en especial a Caela, Marce, Maxi y Chuchi por abrirme la puerta y sus corazones.

A Iván Jorrín por su calor humano y académico, de sus fuerzas saqué en muchos momentos las mías. También a sus compañeros de grupo de investigación GSIC-EMIC, especialmente a Rocío Anguita, Sara Villagrà, Inés Ruiz, Sara García, Roberto Santos y Bartolomé Rubia.

Al grupo de investigación Urelva, en especial a Martín Rodríguez por la pasión que transmite y a Vicente Matía por la fuerza que demuestra cada día.

A todos mis alumnos y alumnas, en especial a aquellos que se han convertido en buenos amigos y con los que he compartido tantas cosas en el medio natural y en otros ámbitos: Pedro Fernández, Hugo Ortega, Irene Sánchez, Borja Sainz, Diego Blas, Javier Talegón, Rodrigo Díez, David Fernández, Toño Vinagrero, Nora Castro, Raquel Rodríguez, Leticia Mantecón, Roberto Martín, Eva Santervás, Diana Sanchís, Fran Calleja, Fernando Díez, Eva López, Jorge Leonor, Iván Martín, María Caballero, Roberto Lobo, Luis Javier Ramos, Liesbeth Maene, Siska Van Liefferinge, Katleen Torfs, Greet Hellin, Raquel Martín, Alberto Pascual, Pablo Ortiz, Nacho Velasco, Raquel Hierro, José R. Marroyo, José Rubio, Roberto Rey, Alberto Resina, Verónica Cabanas.

A mis compañeros y compañeras de departamento.

A Víctor López, un corredor eterno y la primera persona que me habló de una tesis doctoral.

A Irene por la forma en la que me mostró la naturaleza y la vida.

A Alfredo Miguel por su forma especial de vivir y transmitir el medio natural.

A Jesús Sáez, Susana Lapetra, Manolo Parra, Joaquín Gómez, Darío Pérez, Lázaro Mediavilla, Vicente Gómez, Roberto Guillén, Águeda Latorre, Coco Rebollo, Joan Fuster, Feliu Funollet, Roberto Monjas, Santos Berrocal, Saturnino Gimeno, Álvaro Merino, Iñaki Ortúzar, Ricardo Rodríguez, Alberto Mínguez, Oriol Sallent, Alberto Rodríguez y Julio Latorre. Todos ellos profesores de la asignatura Actividad Física en el Medio natural de diferentes universidades.

A los miembros del Club de Montaña Asprona, del Racing Valladolid Atletismo y del COAF.

A Alfonso Arpa y Antonio Ferrer, ya fallecidos, y que me enseñaron tantas cosas buenas.

A Juan Mañeru y Alfonso García Monge por darme aliento en los últimos momentos.

A Henar Rodríguez con la que compartí los inicios y el final de la LPT.

A mis amigos de la infancia y juventud, esos que nunca se olvidan, Pedro, Iván, Urbano, Kike, Belén, Cristina, Marisa, Orlando, Alfredo, Francesc, José Ramón, Augusto, Santi, Moritas, Roberto Sancho, Depa, Diego Cuadrado, Víctor, Juanjo.

A Merche Ríos y su vitalidad contagiosa.

A mis "compañeros de cordada", Pedrito, Toño, Manolo, Nacho, Javi, Kike, Rafa, Miguel, Franco, y Mario.

A Juan Carlos Granado, amigo incondicional con el que comparto pasiones.

A Diego Cuellar por el color que ha dado a este documento, por su apoyo en la sombra y sobre todo por su sincera amistad. Mi mayor deseo es que vuelva a disfrutar navegando por los lagos, por los ríos y por la vida.

A Agustín Albarrán por los proyectos y pasiones compartidas encima de una bicicleta, en el medio natural y en las aulas universitarias.

A todos aquellos y aquellas que han tenido la paciencia de acercarse a estas líneas y poner sus ojos, donde yo ya no veía. Me refiero especialmente a Alma, Irene, Javi, David, Leticia, Borja, Chuchi, Ana, Raquel y Oscar.

A Suso por su paciencia y buen hacer.

# Índice de contenidos

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
1. Aproximaciones y antecedentes .....	4
2. Propósitos e interrogantes .....	5
3. Estructura y contenido .....	6
4. Historia de vida del investigador: puentes a la naturaleza y a la Educación (Física) ..	8
4.1 Justificación (personal y metodológica) .....	9
4.2 El relato de vida .....	11
<b>CAPÍTULO 1. LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL: ANÁLISIS HISTÓRICO Y SOCIOCULTURAL</b> .....	33
Introducción .....	35
1.1 Recorrido histórico por las AFMN: precedentes y vínculos del ser humano con la naturaleza .....	36
1.1.1 El vínculo utilitario y otros vínculos con la naturaleza .....	36
1.1.2 Aparición del vínculo educativo con la naturaleza .....	39
1.1.3 Vínculo recreativo y deportivo con la naturaleza .....	46
1.2 Las AFMN como fenómeno sociocultural contemporáneo .....	52
1.2.1 Valores postmodernos y AFMN .....	53
1.2.2 Las AFMN de nuestro tiempo: un paso hacia adelante pero sin perder la esencia .....	64
1.2.2.1 Contradicciones y paradojas en la práctica de AFMN .....	64
1.2.2.2 Recuperando la esencia formativa de las AFMN .....	58
<b>CAPÍTULO 2. LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL: CONCEPTOS, VISIONES Y PRÁCTICAS</b> .....	73
Introducción .....	75
2.1 Aproximación conceptual a las AFMN y sus implicaciones en la práctica .....	76
2.1.1 En el laberinto de las denominaciones .....	76
2.1.1.1 Denominaciones que atienden principalmente al medio natural .....	77
2.1.1.2 Denominaciones que atienden principalmente a las características de las AFMN .....	78
2.1.2 Conceptos de AFMN centrados en el ámbito educativo-formativo .....	79
2.2 Características otorgadas a las AFMN .....	83
2.2.1 Principales características atribuidas a las AFMN .....	83

2.2.2 Aproximación a las características de las AFMN en relación a aspectos educativos .....	89
2.3 Diferentes clasificaciones de las AFMN .....	97
2.3.1 Clasificaciones genéricas .....	98
2.3.2 Clasificaciones vinculadas a su aplicación en contextos educativos .....	100
2.3.3 Nuestra propia propuesta de clasificación .....	102
<b>CAPÍTULO 3. LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA .....</b>	<b>105</b>
Introducción .....	107
3.1 Planes de estudio y programas de formación en AFMN .....	108
3.1.1 Formación universitaria en torno a las AFMN .....	108
3.1.1.1 Formación en AFMN en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD) .....	109
3.1.1.2 Formación en AFMN en la Titulación de Maestro: especialidad Educación Física (MEF) .....	113
3.1.1.3 Otros espacios formativos en AFMN en el ámbito universitario .....	117
3.1.2 Formación no universitaria en torno a las AFMN .....	124
3.1.2.1 Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural .....	124
3.1.2.2 Técnico Deportivo en Actividades en el Medio Natural .....	125
3.2 Perfiles de formación: educadores, técnicos y gestores .....	127
3.2.1 Educadores en torno al medio natural .....	127
3.2.1.1 Educación formal .....	128
3.2.1.2 Educación no formal .....	131
3.2.1.3 Educación informal .....	133
3.2.2 Técnicos deportivos de AFMN .....	133
3.2.3 Gestores de AFMN .....	135
3.2.3.1 Turismo Activo .....	136
3.2.4 Visión integral: vías de aproximación didáctica en la formación de AFMN .....	139
3.2.4.1 Vía de capacitación técnica .....	140
3.2.4.2 Vía de optimización educativa .....	140
3.2.4.3 Vía suministradora de sensaciones .....	142
3.2.4.4 Vía de organización y gestión .....	143
3.3 Espacio Europeo de Educación Superior y AFMN: entre sueños e incertidumbres ..	144
3.3.1 El Proceso de Convergencia Europea en la Educación Superior: antecedentes y principios básicos .....	144



3.3.1.1 El Sistema de Créditos Europeos .....	147
3.3.1.2 Las titulaciones universitarias: el Grado y el Postgrado .....	148
3.3.1.3 El Suplemento Europeo al Título .....	149
3.3.1.4 Acreditación académica y calidad .....	150
3.3.1.5 Cambios en el proceso de Formación Universitaria .....	150
3.3.2 EEES: miedos y oportunidades .....	152
3.3.3 Las materias de AFMN en el EEES .....	157
3.3.3.1 Presencia de las AFMN en las nuevas titulaciones .....	157
3.3.3.2 Competencias y cuestiones metodológicas en torno a las AFMN .....	160
<b>CAPÍTULO 4. PENSAMIENTO DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA-NARRATIVA: REFERENTES TEÓRICOS .....</b>	<b>163</b>
Introducción .....	165
4.1 El pensamiento del profesorado como guía del proceso de investigación .....	166
4.1.1 Antecedentes .....	166
4.1.2 Fundamentos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesorado .....	167
4.1.3 Conocimiento práctico y teorías implícitas .....	170
4.1.4 Teorías implícitas y modelos de enseñanza .....	173
4.2 Investigación biográfico-narrativa: una puerta abierta al conocimiento y desarrollo profesional del profesorado .....	176
4.2.1 Antecedentes .....	177
4.2.2 Delimitación conceptual y alcance de la investigación biográfica-narrativa .....	179
4.2.2.1 Delimitación terminológica .....	179
4.2.2.2 Alcance de la investigación biográfica-narrativa .....	182
4.2.3 La investigación biográfica-narrativa en Educación .....	184
4.2.3.1 Las vidas y voces del profesorado: introspección, proyección y visibilización .....	185
<b>CAPÍTULO 5. DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>195</b>
Introducción .....	197
5.1 El método de investigación adoptado: su elección y justificación .....	198
5.1.1 Características y rasgos fundamentales de la investigación cualitativa y su adecuación al estudio .....	199
5.2 La metodología .....	202
5.2.1 El estudio de casos: un multicaso instrumental en la formación universitaria de las AFMN .....	202
5.2.1.1 Contexto en el que se genera y desarrolla el caso .....	203

5.2.1.2 Modelo teórico del caso: un multicaso instrumental.....	204
5.2.1.3 Estructura conceptual del estudio multicaso .....	205
5.2.2 Los participantes: criterios de selección y compromisos adoptados.....	214
5.2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	216
5.2.3.1 La Entrevista .....	217
5.2.3.2 Historia de Vida.....	223
5.2.3.3 Análisis de documentos .....	228
5.2.4 Organización, análisis de la información y elaboración de los informes .....	231
5.2.4.1 Organización de la información.....	231
5.2.4.2 El análisis de la información .....	233
5.2.4.3. Elaboración de los informes.....	240
5.2.5 Consideraciones éticas y credibilidad del estudio.....	242
5.2.5.1 Consideraciones éticas .....	242
5.2.5.2 Credibilidad .....	244
5.3 Cronología de la investigación .....	249

<b>CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: VENTANAS Y ESPEJOS SOBRE EL PROFESORADO DE AFMN A TRAVÉS DE SEIS ESTUDIOS DE CASO .....</b>	<b>251</b>
Introducción .....	253
6.1 Estudio de caso 1. Pedro: la naturaleza como aula .....	257
6.1.1 Aproximación personal a la Actividad Física en el Medio Natural.....	257
6.1.2 Recorrido docente: una vinculación permanente con la formación universitaria y la realidad escolar .....	261
6.2.3 La esencia educativa en el concepto y características de las Actividades Físicas en el Medio Natural .....	263
6.2.4 La realidad social y los sueños de la escuela .....	266
6.1.5 Formación universitaria en Actividad Física en el Medio Natural. Características y aportaciones de las materias impartidas.....	269
6.1.6. Plan docente: diseño, desarrollo y evaluación.....	272
6.1.6.1 Objetivos .....	273
6.1.6.2 Contenidos .....	275
6.1.6.3 Planteamiento metodológico y actividades .....	278
6.1.6.4 Evaluación.....	282
6.1.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea .....	285
6.1.7. Limitaciones y alternativas en la docencia de AFMN.....	285
6.1.8. Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde el pensamiento de Pedro .....	287

6.1.8.1. Preocupaciones y principios docentes .....	287
6.1.8.2. Perfil y competencias profesionales .....	289
6.1.8.3. Modelos didácticos .....	291
6.1.8.4 Tópicos y metáforas .....	291
6.1.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN .....	292
6.2 Estudio de caso 2. Valle: las intenciones formativas marcadas por la aplicación de las actividades en el medio natural en la educación física en primaria .....	295
6.2.1 Vinculación con las AFMN: del campamento a la formación universitaria .....	295
6.2.2 Evolución y recorrido docente .....	297
6.2.3 Acotando los significados de las Actividades Físicas en el Medio Natural .....	299
6.2.4 Escuela y sociedad ¿un mimetismo peligroso? .....	303
6.2.5 Rasgos generales de la formación: del contexto propio a otros planes de estudio .....	304
6.2.6 Plan docente: diseño, desarrollo y evaluación .....	306
6.2.6.1 Propósitos .....	307
6.2.6.2 Contenidos .....	308
6.2.6.3 Planteamiento metodológico y actividades .....	311
6.2.6.4 Evaluación .....	314
6.2.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea .....	315
6.2.7 Limitaciones y alternativas en la docencia de AFMN .....	315
6.2.8. Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde el pensamiento de Valle .....	316
6.2.8.1 Preocupaciones y principios docentes .....	316
6.2.8.2 Perfil y competencias profesionales .....	318
6.2.8.3 Modelos didácticos .....	318
6.2.8.4 Tópicos y metáforas .....	319
6.2.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN .....	321
6.3 Estudio de caso 3. Silvano: la cara más amable de la aventura .....	323
6.3.1 El medio natural como espacio de juego, interrelación y ampliación de horizontes .....	323
6.3.2 Recorrido docente: un continuo salto hacia delante .....	326
6.3.3 En torno al concepto de Actividad Física en el Medio Natural y sus ámbitos de aplicación .....	330
6.3.4 Escuela y sociedad: ¿democratización de las prácticas? .....	332
6.3.5 Rasgos generales de la formación universitaria. Características y aportaciones de las asignaturas de Actividad Física en el Medio Natural .....	334

6.3.6 Plan docente: diseño, desarrollo y evaluación.....	338
6.3.6.1 Objetivos .....	338
6.3.6.2 Contenidos .....	340
6.3.6.3 Planteamiento metodológico y actividades .....	342
6.3.6.4 Evaluación.....	348
6.3.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea .....	349
6.3.7 Limitaciones y alternativas en la docencia de AFMN.....	349
6.3.8 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde el pensamiento de Silvano .....	353
6.3.8.1 Preocupaciones y principios docentes .....	353
6.3.8.2 Perfil y competencias profesionales.....	354
6.3.8.3 Modelos didácticos.....	357
6.3.8.4 Tópicos y metáforas.....	358
6.3.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN .....	360
6.4 Estudio de caso 4. Ángel: la formación como camino hacia la profesionalización ....	363
6.4.1 Ocio y profesión como caminos entrecruzados .....	363
6.4.2 Evolución docente .....	365
6.4.3 Su forma de entender las AFMN .....	367
6.4.4 El papel social y la práctica educativa de las AFMN.....	368
6.4.5 Peculiaridades del contexto universitario: repercusiones en la formación.....	370
6.4.6 Plan docente: diseño, desarrollo y evaluación.....	373
6.4.6.1 Objetivos .....	373
6.4.6.2 Contenidos .....	374
6.4.6.3 Planteamiento metodológico y actividades .....	376
6.4.6.4 Evaluación.....	379
6.4.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea .....	381
6.4.7 Limitaciones y alternativas en la docencia de AFMN.....	383
6.4.8 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde el pensamiento de Ángel.....	384
6.4.8.1 Preocupaciones y principios docentes .....	384
6.4.8.2 Perfil y competencias profesionales.....	386
6.4.8.3 Modelos didácticos.....	387
6.4.8.4 Tópicos .....	387
6.4.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN .....	388

6.5 Estudio de caso 5. Delfin: especialización en las AFMN.....	391
6.5.1 Juego, interacción con la naturaleza y deporte: formación personal y profesional.....	391
6.5.2 Evolución docente: de la Diplomatura a la Licenciatura .....	393
6.5.3 Su concepción en torno a las AFMN: una familia de actividades .....	395
6.5.4 Las paradojas entre el papel social y escolar de las AFMN.....	397
6.5.5 Rasgos contextuales de la formación .....	401
6.5.5.1 Reivindicación de un espacio formativo digno .....	401
6.5.5.2 Características de la asignatura y ámbitos de actuación .....	403
6.5.6 Plan docente: diseño, desarrollo y evaluación.....	404
6.5.6.1 Objetivos .....	404
6.5.6.2 Contenidos .....	405
6.5.6.3 Planteamiento metodológico y actividades .....	409
6.5.6.4 Evaluación.....	411
6.5.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea .....	412
6.5.7 Limitaciones y alternativas en la docencia de AFMN.....	413
6.5.8 Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde el pensamiento de Delfin.....	414
6.5.8.1 Preocupaciones y principios docentes .....	414
6.5.8.2 Perfil y competencias profesionales .....	415
6.5.8.3 Modelos didácticos.....	416
6.5.8.4 Tópicos .....	417
6.5.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN .....	419
6.6 Estudio de caso 6. Jorge: en busca de la educación en valores a través de las AFMN.....	421
6.6.1 El sentido de las primeras experiencias en el medio natural .....	421
6.6.2 Evolución y recorrido docente .....	424
6.6.3 Significados de las AFMN: en busca de un término educativo .....	426
6.6.4 Escuela y sociedad: tópicos y utopías .....	428
6.6.5 Rasgos generales de la formación universitaria: un enfoque educativo como base.....	430
6.6.6 Plan docente: diseño, desarrollo y evaluación.....	433
6.6.6.1 Objetivos .....	434
6.6.6.2 Contenidos .....	435
6.6.6.3 Planteamiento metodológico y actividades .....	437
6.6.6.4 Evaluación.....	441

6.6.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea .....	443
6.6.7. Limitaciones y alternativas en la docencia de AFMN.....	444
6.6.8. Consideraciones más relevantes y aproximación a los grandes temas de la investigación desde el pensamiento de Jorge .....	445
6.6.8.1. Preocupaciones y principios docentes .....	445
6.6.8.2. Perfil y competencias profesionales .....	446
6.6.8.3. Modelos didácticos.....	448
6.6.8.4 Tópicos .....	449
6.6.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN .....	450

<b>CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CASOS CRUZADOS. LA BIOGRAFÍA Y EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE AFMN: HACIA LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE MODELOS FORMATIVOS .....</b>	<b>453</b>
Introducción .....	455
7.1 Biografía: experiencia docente y personal de los profesores de actividad física en el medio natural .....	458
7.1.1 Primeros recuerdos, hitos y personas significativas en relación a las AFMN ..	459
7.1.2 La presencia de las AFMN en la Educación formal, no formal e informal.....	460
7.1.3 Los estudios universitarios .....	461
7.1.4 Evolución docente: influencia de la biografía en los principios pedagógicos...	462
7.1.5 Consideraciones sobre la interrelación personal y profesional con las AFMN.	465
7.2 Concepto y características de/sobre las AFMN .....	467
7.2.1 Significado de las AFMN: lugares hacia donde se traslada el foco de interés.	467
7.2.2 Representaciones de las AFMN: características que se le atribuyen .....	471
7.2.3 Lugares/espacios para las AFMN: escuela y sociedad .....	473
7.2.3.1 AFMN en la sociedad contemporánea: entre la crítica y el romanticismo .....	474
7.2.3.2 AFMN en la escuela: entre el tópico y la utopía .....	476
7.3 Formación en Actividad Física en el Medio Natural en la Universidad: rasgos generales y contextuales.....	479
7.3.1 Planes de estudios y materias específicas de AFMN .....	480
7.3.2 Contextualización de la materia en los estudios universitarios .....	482
7.3.2.1 Creación y situación de las materias de AFMN.....	482
7.3.2.2 Ámbitos de actuación en la formación.....	484
7.3.3 Características generales de la materia .....	485
7.3.3.1 Aportaciones y peculiaridades de las AFMN en la formación .....	486
7.3.3.2 Límites y posibilidades de la formación en la Universidad .....	488

7.4 Docencia y diseño curricular en las asignaturas de Actividad Física en el Medio Natural.....	494
7.4.1 Finalidades-Propósitos-Objetivos .....	495
7.4.2 Contenidos .....	500
7.4.2.1 Denominación y estructura de los contenidos.....	501
7.4.2.1 Criterios de selección de los contenidos .....	505
7.4.3 Metodología y actividades de enseñanza-aprendizaje .....	507
7.4.3.1 ¿Cómo define nuestro profesorado su metodología docente y cuáles son los pilares metodológicos fundamentales?.....	507
7.4.3.2 Actividades de enseñanza aprendizaje: tipología y enfoque.....	518
7.4.4 Evaluación .....	525
7.4.4.1 La evaluación: dudas e incertidumbres.....	526
7.4.4.2 Las diferentes “formas” que toma la evaluación.....	527
7.4.4.3 Contradicciones en la evaluación.....	530
7.4.5 Adaptación del programa al proceso de Convergencia Europea.....	532
7.5 Hacia la (re)construcción de modelos formativos.....	535
7.5.1 Las preocupaciones docentes del profesorado universitario de AFMN .....	536
7.5.2 Los modelos didácticos: caminos de acercamiento a las Actividades Físicas en el Medio Natural y estructuras de racionalidad .....	539
7.5.2.1 Vías, caminos y marcos de referencia de la actuación docente en AFMN.....	539
7.5.2.2 Modelos didácticos y estructuras de racionalidad .....	532
7.5.3 Perfiles y competencias profesionales en las AFMN .....	554
7.5.3.1 Perfiles profesionales que emergen de las AFMN .....	554
7.5.3.2 Competencias profesionales que emanan del pensamiento del profesorado.....	560

**CAPÍTULO 8. CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES FINALES. PROYECCIÓN.... 563**

Introducción .....	565
8.1 Consideraciones finales .....	566
8.1.1 La biografía y el pensamiento del profesorado como configuradores de modelos formativos de AFMN en el ámbito universitario.....	566
8.1.1.1 Biografía de los profesores de AFMN .....	567
8.1.1.2 Concepto y características de/sobre AFMN .....	568
8.1.1.3 Formación en AFMN en la Universidad .....	571
8.1.1.4 Docencia y planificación en AFMN.....	573
8.1.2 Hacia la comprensión de los modelos formativos en las AFMN .....	579

8.1.2.1 Búsqueda de identidades en los modelos formativos .....	580
8.2 Algunas recomendaciones para la construcción de planes formativos .....	584
8.3 Nuevas líneas de investigación.....	590
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>593</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>621</b>



# Índice de gráficos

## CAPÍTULO 2.

Gráfico 2.1: Elementos didácticos y gestión para el desarrollo de AFMN.....	102
---	-----

## CAPÍTULO 3

Gráfico 3.1: Número y distribución de asignaturas de AFMN en la Licenciatura de CCAFD ....	109
--	-----

Gráfico 3.2: Número y distribución de las asignaturas de AFMN en la Diplomatura de Maestro de EF .....	114
--	-----

Gráfico 3.3: Distribución de las empresas y organizaciones que ofertan turismo de naturaleza .....	138
--	-----

## CAPÍTULO 5

Gráfico 5.1: Estructura del proceso de investigación .....	199
--	-----

Gráfico 5.2: Estructura conceptual genérica del estudio multicaso .....	207
---	-----

Gráfico 5.3: Interrelaciones entre los seis casos de estudio que componen nuestra investigación .....	211
---	-----

Gráfico 5.4: Tareas implicadas en el análisis de los datos.....	234
---	-----

Gráfico 5.5: Relaciones entre los informes de investigación en el estudio de multicaso.....	241
---	-----

## CAPÍTULO 6

Gráfico 6.1: Ejes de trabajo en los objetivos del programa de Pedro .....	274
---	-----

## CAPÍTULO 7

Gráfico 7.1: Declaraciones temáticas del estudio multicaso .....	456
--	-----

Gráfico 7.2: Análisis de interrelaciones entre las biografías de profesores de AFMN.....	458
--	-----

Gráfico 7.3: Significados y características atribuidas a las AFMN desde su análisis conceptual .....	467
--	-----

Gráfico 7.4: Aspectos comunes a los significados otorgados a las AFMN.....	469
--	-----

Gráfico 7.5: Rasgos generales y contextuales de las materias de AFMN.....	479
---	-----

Gráfico 7.6: Limitaciones en la docencia de AFMN .....	490
--	-----

Gráfico 7.7: Docencia y desarrollo curricular en las AFMN.....	495
--	-----

Gráfico 7.8: Dimensiones presentes en las finalidades, propósitos y objetivos de la asignatura .....	496
--	-----

Gráfico 7.9: Aspectos analizados en el desarrollo de los contenidos .....	500
---	-----

Gráfico 7.10: Aspectos a analizar en relación a la metodología en la práctica docente.....	507
--	-----

Gráfico 7.11: Pilares metodológicos más recurrentes.....	508
--	-----

Gráfico 7.12: Niveles de implicación del alumnado.....	509
Gráfico 7.13: Significados atribuidos a la vivencia .....	511
Gráfico 7.14: Formas en las que se transforma el contenido en aplicación didáctica .....	516
Gráfico 7.15: Principales tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje.....	518
Gráfico 7.16: Algunas consideraciones en torno a la evaluación.....	525
Gráfico 7.17: Aspectos determinantes en la configuración de modelos formativos .....	535

## **CAPÍTULO 8**

Gráfico 8.1: Interrelaciones en la configuración de modelos formativos .....	580
--	-----

# Índice de tablas

## CAPÍTULO 3

Tabla 3.1: Denominación y créditos de asignaturas troncales de la Licenciatura .....	110
Tabla 3.2: Otras asignaturas troncales en las universidades en las que se imparte más de una asignatura .....	111
Tabla 3.3: Ejemplos de asignaturas optativas de especialidades deportivas en el medio natural .....	112
Tabla 3.4: Ejemplos de asignaturas optativas sobre Organización y Gestión de AFMN.....	112
Tabla 3.5: Ejemplos de asignaturas optativas de turismo activo y turismo rural .....	112
Tabla 3.6: Denominación y créditos de asignaturas troncales u obligatorias de la Diplomatura .....	115
Tabla 3.7: Ejemplos de asignaturas optativas de AFMN en la Diplomatura MEF .....	116
Tabla 3.8: Ejemplos de asignaturas no específicas en la Diplomatura MEF, en las que se tratan contenidos propios de AFMN.....	116

## CAPÍTULO 5

Tabla 5.1: Carácter, rasgos de la investigación cualitativa y adaptación a la investigación.....	201
Tabla 5.2: Declaraciones temáticas y preguntas informativas comunes para los seis estudios de caso .....	202
Tabla 5.3: Declaraciones temáticas y preguntas Informativas para el análisis cruzado de casos .....	213
Tabla 5.4: Criterios de credibilidad.....	245
Tabla 5.5: Evolución cronológica del estudio .....	249

## CAPÍTULO 7

Tabla 7.1: Limitaciones percibidas para el desarrollo de la asignatura y alternativas que se proponen.....	489
Tabla 7.2: Estructura y sentido de los contenidos prácticos en cada uno de los seis profesores.....	504
Tabla 7.3: Criterios de selección de contenidos en cada uno de los profesores.....	505
Tabla 7.4: Trascendencia y enfoque de las emociones en las AFMN .....	547
Tabla 7.5: Importancia y desarrollo de la vía de organización y gestión en nuestros seis profesores.....	550



# INTRODUCCIÓN



Esta introducción, que inicia el informe de la tesis, está estructurada en cuatro apartados diferentes:

En el primero, cuyo objetivo es el de situar al lector, expondremos las aproximaciones y antecedentes que nos han llevado a realizar esta tesis, ya que nos parece un referente necesario para ilustrar el inicio de este diverso camino. En un segundo apartado presentaremos los propósitos fundamentales que nos guían, así como las preguntas de investigación. El tercero hará referencia al contenido y estructura del documento. Finalmente en el apartado cuatro, se reflejará la historia de vida del investigador.

## 1. Aproximaciones y antecedentes

El documento que presentamos pretende reflejar el trabajo de investigación desarrollado durante más de tres años que he destinado al trabajo de campo y a la redacción de la investigación, aunque sus antecedentes se remontan a una relación con la asignatura *Actividad Físicas en Medio Natural* (AFMN) y la formación universitaria que bien podrían abarcar una década. Queremos aclarar esto, pues el análisis y la comprensión de las trayectorias personales y profesionales del profesorado, además de ser objeto de estudio en esta investigación, han sido una de las motivaciones principales en la génesis del presente estudio.

Cualquier proceso de investigación, y más aún aquel encaminado a realizar una tesis doctoral, supone enfrentarse a numerosos retos, que podríamos concretar en aspectos tales como: la ordenación, reconstrucción y ampliación de los propios conocimientos en la materia; la fundamentación y revisión teórica necesaria en el marco del objeto de estudio; la elección y formación en torno a un método de investigación que se adecue a las características y expectativas del estudio y la inmersión en el propio problema a investigar. En resumen, se trata de la conjunción de múltiples factores que deben servir para crecer profesional y personalmente y para ofrecer una propuesta formativa, tanto a la comunidad científica en general como a aquellas personas y colectivos que quieran acercarse de algún modo a este estudio.

Para referirme a los orígenes y las causas que motivaron esta investigación voy a hablar en primera persona<sup>1</sup>, al presentar las tres situaciones principales que sustentaron los inicios de esta investigación:

- La atracción y el interés que sentía por la *Actividad Física en el Medio Natural*, tanto en el ámbito personal como el profesional. El deseo de afrontar un proceso de tesis doctoral con un tema que me apasionara, al que pudiese aportar y que me aportara lo suficiente como para decidir emprender esta senda.
- La necesidad que sentía, como docente universitario de la materia *Actividad Física en el medio natural*, de comprender cuáles eran las motivaciones y los referentes principales que animaban al profesorado de AFMN a acometer la docencia del modo en que cada uno lo hacía y cómo el pensamiento y las trayectorias profesionales y personales contribuían a definir y configurar su forma de enseñar y aprender.

---

<sup>1</sup> Aprovecho este momento para reflejar que a pesar de que este documento esté fundamentalmente redactado en primera persona del plural, porque sinceramente estoy acostumbrado a hacerlo así y porque siento que dentro de él hay inestimables colaboraciones, en ciertos momentos recurriré a la primera persona del singular, pues creo que existen situaciones en las que es preciso personalizar algunas ideas y reflexiones.



- La posibilidad que me brindaron de participar (como informante) en una investigación encaminada a profundizar en las teorías implícitas del profesorado universitario en torno a la pedagogía crítica. Oportunidad que aún agradezco, pues me sirvió tanto para reflexionar sobre mi práctica y cuestionarme mi forma de enfocarla, como para descubrir una excelente forma de investigar en el campo de la formación universitaria.

Una vez armadas todas las piezas, y animado por mi directora y director, configuré los primeros esbozos de esta investigación y definí su metodología en el marco de un estudio multicaso (Stake, 2006), dentro del paradigma de investigación cualitativa, que tiene como protagonistas a seis profesores universitarios que imparten asignaturas de AFMN.

## 2. Propósitos e interrogantes

Esta tesis doctoral, denominada *“El pensamiento y la biografía del profesorado de AFMN: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos”*, tiene por objeto conocer y valorar las creencias y teorías implícitas del profesorado universitario responsable de las asignaturas de AFMN, a través del análisis de su pensamiento y biografía, tratando de:

- *Descubrir y comprender las preocupaciones docentes del profesorado en relación a estas materias.*
- *Analizar y comprender los modelos formativos que emergen de la práctica docente.*

Para poder dar cuenta de estos propósitos, y tomando en consideración que todo proceso de investigación cualitativa debe partir de la propuesta de preguntas de investigación (Rodríguez et al., 1996) que sirvan de guía para la indagación, en nuestro estudio multicaso hemos definido tres grandes preguntas<sup>2</sup>:

- *¿Condicionan y determinan la biografía y el pensamiento del profesorado de AFMN sus modelos de formación?*
- *¿Sería posible definir y profundizar en las preocupaciones, los modelos didácticos y los perfiles profesionales que emanan del pensamiento del profesorado de AFMN?*
- *¿Podríamos establecer algunas recomendaciones para la construcción de planes formativos en las AFMN?*

---

<sup>2</sup> A lo largo del capítulo 5 abordamos en profundidad la trascendencia, evolución, configuración y el calado de estas preguntas de investigación.

A estos interrogantes, iremos dando respuesta a través de nuestro trabajo de tesis doctoral, que describimos brevemente a continuación en su estructura y contenido.

### 3. Estructura y contenido

Esta tesis está estructurada en varios apartados: una introducción, ocho capítulos, bibliografía y anexos<sup>3</sup>.

La introducción, en nuestro caso, pretende ser un apartado más, no simplemente una declaración de intenciones o presentación del documento. En ella aparece, el relato de vida del investigador como una pieza importante de la investigación, como podemos ver en el punto cuatro de este mismo apartado.

En el capítulo primero, abordamos *Las actividades físicas en el medio natural: análisis histórico y sociocultural*. En él realizamos un breve recorrido sobre el papel desempeñado por las AFMN en diferentes momentos históricos, destacando especialmente cómo se reflejan y configuran en la actualidad.

El capítulo segundo, *Las actividades físicas en el medio natural: conceptos, visiones y prácticas*, pretende ilustrar diferentes significados y características que se les atribuyen a las AFMN, así como sistematizar desde diferentes criterios el entramado de prácticas con el que nos encontramos.

En el tercer capítulo, *Las actividades físicas en el medio natural en la formación universitaria*, se analiza la presencia, relevancia y estructura de los diferentes programas de formación en las AFMN, centrándose fundamentalmente en el ámbito universitario.

En el capítulo cuarto, *pensamiento del profesorado e investigación biográfica-narrativa: referentes teóricos*, nos detenemos en el análisis de estas dos tradiciones de investigación cualitativa, que sirven de guía y referente para el desarrollo de la tesis, tratando de ilustrar sus fundamentos básicos a través de un breve y contextualizado marco teórico.

El capítulo cinco, *Diseño y proceso de la investigación*, presenta la metodología adoptada y su contextualización en el estudio, describiendo los estudios de casos, las técnicas e instrumentos de recogida de información, la organización, análisis y elaboración de los informes, así como las consideraciones éticas y estrategias llevadas a cabo para dar credibilidad al estudio.

---

<sup>3</sup> Los anexos se aportan en formato electrónico en el CD que acompaña a este documento.

A través del capítulo seis, *Análisis de los resultados: ventanas y espejos sobre el profesorado de AFMN a través de seis estudios de caso*, se presentan los informes individuales de cada uno de los casos, que profundizan en la biografía y el pensamiento de los seis profesores participantes en la investigación, para así tratar de comprender las singularidades de cada uno de ellos.

En el capítulo siete, *Discusión, análisis e interpretación de casos cruzados. La biografía y el pensamiento del profesorado universitario de AFMN: hacia la (re)construcción de modelos formativos*, se pretende, a través del cruce del marco teórico con las principales evidencias encontradas en cada uno de los casos, iluminar las preguntas de la investigación.

Finalmente en el capítulo ocho, *Consideraciones y recomendaciones finales. Proyección*, tratamos de rescatar las principales consideraciones derivadas de nuestro trabajo, así como formular algunas recomendaciones para la construcción de planes formativos y apuntar como esta investigación puede servir de punto de partida y referencia para futuros estudios.

## 4. Historia de vida del investigador: puentes a la naturaleza y a la Educación (Física)

Algunos autores afirman que la investigación cualitativa no puede aislarse de las circunstancias profesionales y personales del investigador (Rodríguez et al., 1996). Normalmente, el problema a investigar está asociado a las experiencias y posiciones del investigador ante determinados hechos educativos, sociales, personales, etc. que le hacen interesarse por una serie de cuestiones y no prestar atención a otras.

En este sentido, hemos creído oportuno romper conscientemente con el aforismo latino de Francis Bacon, *"De nobis ipsis silemus"*<sup>4</sup> (*"Sobre nosotros mismos callamos"*), que trataba de reforzar la idea de objetividad en la investigación, donde sólo cuando se eliminaba la individualidad se hacía realmente ciencia, estableciendo así una distancia aséptica entre el investigador y el objeto investigado. Coincidiendo con Bolívar (2002), tratamos de sustituir deliberadamente este aforismo por otro que es *"De nobis ipsis loquemur"* (*"Sobre nosotros mismos hablamos"*), para no silenciar nuestras subjetividades y reivindicar su presencia y pertinencia en determinados procesos de investigación. De esta forma, siguiendo a Rozada (2006), creemos que lo que a lo largo de este apartado se va a esbozar requiere de la reconstrucción autocrítica de la propia experiencia, para la cual el relato autobiográfico constituirá, por lo menos, un testimonio de esa posibilidad.

Lo apuntado anteriormente, se relaciona con la idea de conocimiento situado (Haraway, 1995) que también recoge Sánchez Choya, (2002), producto de las conexiones parciales entre quien investiga y aquello que es investigado; esto implica relaciones entre posiciones que se conectan en una tensión entre semejanza y diferencia. Se trata de adoptar una doctrina de la objetividad encarnada (utilizable, pero no inocente); *"para poder responder de lo que aprendemos y de cómo miramos"* (Haraway, 1995: 327).

Esto supondría, utilizando las palabras de Bourdieu (1985), "objetivar al sujeto objetivante", es decir, ubicar al investigador en una posición determinada y analizar las relaciones que mantiene, por un lado, con la realidad que analiza y con los agentes cuyas prácticas investiga, y,

---

<sup>4</sup> Para profundizar en esta idea se recomienda acudir a: BOLÍVAR, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? : Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, Nº. 1, [en línea], <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> [Consulta: 2006, 10 de Junio].

por otro, las que a la vez lo unen y lo enfrentan con sus pares y las instituciones comprometidas en el juego científico (Gutiérrez, 1997).

El caso de esta investigación y mis propias circunstancias como investigador, demandan la necesidad de visibilizar mis propias subjetividades y conocimiento situado, para comprender mejor las circunstancias que me han llevado a cómo investigar sobre las AFMN y la formación universitaria. Para ello dejo aquí patente una parte de mi vida en un relato, que siendo sincero me ha costado rescatar, pero que también me ha ayudado y abierto nuevas perspectivas en el desarrollo de la investigación.

#### 4.1 Justificación (personal y metodológica)

Antes de justificar la presencia de este apartado, desde un punto de vista más personal, me gustaría apuntar, siguiendo a Shön (1992), que la reflexión cotidiana sobre la acción, convierte al profesor en un artífice y protagonista de su propia formación. Desde este punto de vista, entiendo la revisión de la historia personal como una acción formativa y reflexiva que apunta a la comprensión de la trayectoria personal y docente de cada uno. Así, el profesor plantea su formación como una síntesis interrogadora entre su acción actual, su historia experiencial (autobiográfica) y el desafío del futuro, siempre abierto e interrogativo.

La necesidad de indagar en la historia vivida por el profesorado universitario de AFMN, con el objeto de comprender mejor los procesos de elaboración de su pensamiento, nos ha llevado a las orillas de la investigación biográfica-narrativa de la mano de los relatos e historias de vida, con la firme convicción de que los procesos y experiencias personales y profesionales se relacionan, entrecruzan y condicionan en muchos momentos. La posibilidad de interpretar estas interrelaciones fue el motivo principal en la elección de esta herramienta, pero antes de trabajar con la historia de vida "en otras carnes", la de los informantes del estudio, sentí la necesidad de probarlo en las mías propias con el objeto de ahondar en mi propia formación y poder entender mejor lo que a otros les podía haber sucedido, teniendo en cuenta, por supuesto, de que cada circunstancia vital es inédita e incomparable.

Como sugiere John Szarkowski en De Miguel (1996: 30), *"las fotografías son mirrors o windows: es decir que o bien reflejan al protagonista o pueden convertirse en una ventana abierta al mundo, a través de la cual se observa o interpreta la realidad"*. Toda auto/biografía es también al mismo tiempo espejo y ventana. En este caso me identifico más con la autobiografía como espejo, es decir un método de autoexpresión, de entenderse a uno mismo, o de entender a

seres o situaciones cercanas, así, *“los espejos presentan una introspección en la vida de una persona tal y como es vivida, vista, por ella o él, representan una forma de auto-expresión (...) cuentan más sentimientos que realidades”* (ibib: 49).

En este sentido la historia de vida de cada uno está condicionada, a mi modo de ver, al menos por tres aspectos fundamentales: primeramente, por la percepción de lo que cada uno somos; en segundo lugar, por el proceso en el que se intuye cómo nos construimos como personas y profesionales (en este caso de la educación); y, finalmente, por la trascendencia de cómo vivenciamos los aspectos anteriormente citados. De esta forma, la autorreflexión sobre la experiencia vivida en el desarrollo profesional, permite al profesor conocerse y afianzar su modo de ser.

Elegir el relato de vida como herramienta de investigación del pensamiento de otros profesores, está ya justificado sobradamente en otros apartados (ver capítulo 4.2 y 5.2.3.2), ahora bien, la elaboración de mi propia historia de vida como investigador obedece a criterios diferenciadores que conviene explicar y que tienen que ver con el momento vital en el que me encuentro y con el significado que otorgo a todo lo que me ha pasado hasta llegar aquí.

Mi relato será sin duda diferente al de los seis profesores participantes en la tesis. En mi caso, además de narrar acontecimientos, trato de forma solapada de interpretarlos, es decir, de escribir mi relato de vida a la búsqueda de significados, salpicando las descripciones de interpretaciones e intuiciones de hacia dónde nos lleva el camino de la investigación y, por supuesto, de la vida. Esto se debe a dos razones fundamentales, la primera es que, sinceramente, me ha resultado imposible zafarme de ello; y, en segundo lugar, porque este proceso formativo, buscado de forma intencional, requería que así fuera. Espero no haber anticipado nada y haber amordazado la propia interpretación del lector o lectora, no obstante coincido con De Miguel (1996: 25) en que *“el lector es un personaje activo; no se limita a la interpretación que ofrece el texto (...), reinterpreta el texto, la estructura de la vida, y saca sus propias conclusiones. En este sentido la autobiografía es más similar a una obra de arte -una foto o un cuadro- donde el autor desaparece para dejar sitio al voyeur”*.

Me parece honesto y necesario sacar a la superficie algunos momentos vitales que interpreto como básicos en este proceso, tratar de descubrir que detrás de todo esto hay personas, situaciones, interrogantes, miedos y alegrías. Todo ello parte de una necesidad de comprenderme, de valorar lo que he ido aprendiendo y explicitar el deseo de seguir haciéndolo,

es decir, de entender mi formación y darle empuje. A la par es preciso agradecer y reconocer la importancia y relevancia de todas las personas que van a aparecer en esta historia, *“ya que la autobiografía se convierte frecuentemente en una historia grupal, y como tal debe entenderse”* (Ibíd.: 27). Junto al protagonista aparecen todo tipo de actores secundarios que incluso en algunos momentos ocupan el rol de coprotagonistas: mis padres, mi pareja, amigos, compañeros de la universidad, maestros, mis profesores, “compañeros de cordada”, etc. En este sentido también me parece necesario reconocer y remarcar las situaciones vitales más relevantes que en ella se relatan.

Finalmente decir que, en cualquier proceso educativo, y una tesis sin ninguna duda lo es, pasan desapercibidas muchas circunstancias, pensamientos, reflexiones, vivencias.... Pues bien, en este caso he querido desenterrar algunas de ellas, ya que me parecen importantes para comprender cómo he llegado hasta aquí y por qué razón me encuentro realizando esta investigación.

## 4.2 El relato de vida

### El mundo gira y al caer se muerde la cola

Comienzo a escribir y decido no empezar por el principio, pues el momento en el que inicio este relato de vida es un tanto especial y tiene mucho que ver con mi trayectoria vital en el Medio Natural.

Desde hace ya cuatro días, mi casa ha cambiado de lugar. Por al menos tres meses mi hogar estará en Perapertú, un pequeño pueblecito de la montaña palentina que encuentra su cobijo entre los acebos, robles y camperas de la vertiente sur de la Cordillera Cantábrica, donde el oso (sí, el oso), el corzo, el jabalí, las vacas y las abejas, forman parte del vecindario, aunque no estén apuntados en el censo. En plena era de la información, la vida de sus cinco habitantes gira en torno a este espacio y siempre que las circunstancias de vida les dejen, seguirán junto a estas montañas.

Este lugar de residencia supone una fase nueva en mis relaciones con el Medio Natural, puedo considerarla como un cuarto momento evolutivo, uno más que se ha ido sucediendo en el tiempo y que me lleva a reflexionar sobre mis vinculaciones con él. Estas fases suponen un avance progresivamente acelerado hacia mi relación con el Medio Natural y en este inicio me

permiso, con riesgo de equivocarme y simplificar, empezar citando estas cuatro fases, en donde el medio natural será el eje de giro, bien por acción u omisión.

La primera fase la denominaría como *una etapa donde el Medio Natural esta ahí, pero casi siempre pasa desapercibido* (una relación discontinua y poco consciente)<sup>5</sup>; en la segunda podríamos hablar *del Medio Natural como un lugar para practicar Actividad Física* (aquella que mis circunstancias personales anteriores no me habían permitido casi probar); la tercera sería la toma de conciencia del *Medio Natural como lugar para la enseñanza y el aprendizaje*, y la cuarta y última la que denomino: *el Medio Natural, un lugar para vivir*.

Pero ahora es el momento de hacer un “flash back” hacia los inicios, para regresar al final de estas letras a Perapertú (ese pueblecito de la montaña palentina), tal vez desvelando los caminos que me han llevado hasta allí.

### **1. Desplazarse libre, autónomo, feliz**

Puede resultar paradójico, pero de mi niñez tengo recuerdos mucho más cercanos al Medio Natural que en otras etapas evolutivas más cercanas en el tiempo, como pudiera ser la adolescencia. Mi niñez se fue salpicando de muchos momentos de naturaleza, unos fugaces y otros más continuados, que percibo nitidamente y que influyeron para conformar mi personalidad en aspectos tan básicos como la autonomía, la libertad, el juego y la responsabilidad. Mis primeros recuerdos en el Medio Natural se centran en cuatro lugares y momentos diferentes, que discurren a lo largo de mis catorce primeros años de vida.

El primer lugar lo sitúo en el centro escolar donde ejercía mi rol de parvulito (así nos llamaban antes), en un colegio “de monjas” situado en una finca a las afueras de Valladolid, donde ahora se encuentra la sede del Gobierno Autónomo de Castilla y León. De este “cole” las pocas cosas que recuerdo son los paseos por la finca, el frío y el calor, la sombra y el sol, el barro en los zapatos, el olor a excremento animal, el ruido del tractor, el tacto de los frutos que caían de los árboles, que no nos dejaban comer; pero sobre todo, lo que más claro recuerdo es a los campesinos que habitaban dentro de los muros del colegio, a los que no podría poner rostros, pero sí traje. Recuerdo cómo los veíamos trabajar, tanto en nuestros paseos como desde las ventanas de las aulas, eran para mí una parte más del colegio y, al salir de allí, nadie

---

<sup>5</sup> He de decir que esta primera fase la puedo analizar a posteriori, cuando a través de los estímulos de estos últimos años, he aprendido a ver, sentir y en cierta manera interpretar mis relaciones con el medio natural. Un proceso que está ahí y que quizás no haya tenido demasiada trascendencia, simplemente porque yo no se la di, nadie me enseñó a dársela o tal vez porque no era el momento.



me supo explicar por qué el resto de los colegios no eran así, por qué en ellos no vivían campesinos.

Lo que sí tengo claro es que en el resto de la educación “obligatoria” sólo volví a sentir la naturaleza a través de los fríos gráficos de flores, rocas o animales, que como máximo teníamos que colorear y, a los que casi siempre, después de memorizar sus partes, les debíamos asignar unos nombres, a modo de flechas, que jamás tocábamos ni veíamos en directo. Eso sí, mi etapa de párvulo, muy lejana en el tiempo, la tengo grabada a fuego con olor a encina, barro y abono.

El segundo lugar fue el Círculo Campestre, un centro recreativo de familias de la clase media vallisoletana, enclavado en un Pinar a las afueras de la ciudad, donde acudía con mis padres los fines de semana. En él había piscina, canchas de fútbol, tenis, frontón y un club social en el que se veía la tele, se charlaba y se jugaba a las cartas y donde años después se montó una pequeña discoteca. Todo eso podía ser divertido, pero lo realmente excitante era salir del recinto, por la puerta de atrás, pues nuestros padres no nos lo permitían, para explorar el pinar y sus misterios. En estas escapadas, disfrutábamos de la atracción de lo prohibido, nos sentíamos mayores, cuidábamos los unos de los otros, enfrentándonos así a nuestras primeras responsabilidades, jugábamos con las piñas, nos subíamos a los árboles, arriesgábamos nuestras vidas poniendo pesetas en los raíles del tren, para comprobar cómo quedaban cuando la máquina las pasaba por encima. También utilizábamos las espigas como dardos y montábamos carreras de roñas<sup>6</sup> en un canal cercano, haciendo así uso de nuestros primeros espacios de libertad lejos de papá y mamá. Todo esto sucedía los fines de semana del curso escolar, ya que, por suerte, en los veranos, como yo era “un niño que tenía pueblo”, me trasladaba a Bernardos, un municipio segoviano donde nació mi madre y donde vivían mis queridos abuelos, María y Mariano.

Bernardos puedo considerarlo como el tercer lugar y momento de mi relación infantil con la naturaleza, el espacio donde se desarrollaron las mejores aventuras de mi niñez. Allí cada verano el tiempo transcurría lento, cadencioso, casi eterno, como corresponde a la percepción temporal de un niño. Esto hace que tenga la sensación de que hacíamos muchas cosas y que éstas las vivía con mucha intensidad y trascendencia.

Nuestro rocódromo particular eran las alpacas de paja de los campos de cereal, más inestable que una pared de roca conglomerada descompuesta. Llegar arriba tenía dos misterios,

---

<sup>6</sup> Aquí, con roña, me refiero al nombre que en Castilla damos a las cortezas que se desprenden de los troncos de los pinos.

uno el que nuestra capacidad motriz y nuestra valentía nos otorgaba o no, y otro el miedo a que un adulto nos descubriese haciendo tamaña travesura. No éramos capaces de comprender que jugábamos con el trabajo ajeno, sólo pensábamos en la cumbre amarilla, en la incertidumbre de su conquista y en si nos iban a descubrir o no. Pero la escalada no acababa allí, muy cerca del pueblo pero en el término municipal de Migueláñez (el pueblo de Vicenta, mi abuela paterna), se encontraba Peña Mora, una mole de pizarra, que ahora hablaríamos de ella (en lenguaje escalador) como un excelente bloque para el "boulder". Esa piedra siempre la mantendré unida a mi padre, para él Peña Mora era un símbolo, un objeto de trasgresión, un reto y un ritual, con él subí la primera vez, más bien él me subió, porque dudo que tuviera más de 5 años la primera vez que vi los pueblos de mis abuelos desde esas alturas. A esa roca he acudido muchas veces, hemos subido a ella todas las generaciones de mi familia y siempre que algún amigo viene al pueblo, trato de que se encarama conmigo a tan excelso tótem.

Fue también en Bernardos donde descubrí la bici como juguete, pero sobre todo como vehículo que me aportaba parcelas de libertad y autonomía desconocidas en Valladolid. Con ella nos trasladábamos a todos los sitios: a por zarzamoras, a bañarnos al Eresma, a las cuevas de Tormejón, a buscar a los amigos a casa, a jugar a la plaza, al cementerio..., siempre en bici. Recuerdo cómo mi abuelo Mariano la reparaba y me enseñaba a ser independiente en asuntos menores de mecánica, de los asuntos mayores se encargaba sólo él o Antimo, un experto en reparar tractores y camiones.

No me detendré más, pues fueron años tan intensos que acapararían demasiadas líneas en esta historia, pero no puedo dejar esta etapa sin citar, aunque sea por encima, otros hitos de especial significado, ya que no podíamos separar la relación del pueblo y sus habitantes con la agricultura y la explotación forestal, y cómo en esa relación, yo también me integraba, aprendía, colaboraba y jugaba. En los trigales, el trillo, se convertía en una manera de ayudar al padre de algún amigo en las labores del campo y, a su vez, de descubrir un divertido juego que se parecía tanto al surf que veíamos en la tele.

La relación con los pinares fue muy intensa. Por un lado, el abuelo de unos buenos amigos era guarda forestal, y yo admiraba su vestuario verde y sobre todo la seguridad de que nada pasaría en el monte porque él estaba allí. El resto lo hacíamos por nuestra cuenta, llenarnos la ropa de resina de los cuencos que la recogían de los árboles, que por cierto no había manera de

quitarla de la ropa después, y recoger leña para la luminaria<sup>7</sup> (eso lo hacíamos en las vacaciones de Navidad).

Todos los veranos desde los diez a los catorce años pasaba también quince días en un campamento que organizaba mi colegio. Este se desarrollaba en la Sierra de Gata, en el pueblo Cacereño de Acebo, donde se acomodaba la escuela para alojar a una tribu de urbanitas que iban quince días de colonias escolares. Realmente creo que se aprovechó poco el contacto con el Medio Natural, aun así todos los días acudíamos a unas piscinas naturales en el río con la correspondiente caminata, y algún día muy puntual hacíamos una ruta de todo el día. El resto lo pasábamos demasiado replegados en el interior y con unas actividades un tanto urbanas, menos mal que frecuentemente hacíamos amigos del pueblo que nos enseñaban algunos de los rincones que nuestros monitores jamás nos mostraron. Con ellos descubrimos algún molino abandonado, nos la jugamos entre sus ruinas y sobre todo aprendimos a cazar salamandras en el arroyo, aunque yo no compartiera con los niños del lugar el final trágico que se las daba.

Realmente el campamento era un lugar de múltiples aprendizajes, lo que supone la convivencia, el contacto con espacios nuevos, la separación de los padres y del hogar habitual, la autonomía y autogestión de nuestras pertenencias... pero creo que no le sacamos el partido que la educación en la naturaleza nos podía haber reportado. Por mi parte yo prefería Bernardos, quizás por la libertad que allí respiraba.

En estos años, tan sensibles e importantes, tuve la oportunidad de desarrollar mi motricidad en el medio natural-rural y he de reconocer lo afortunado que me siento por ello.

## 2. La adolescencia como cambio

Llegó la adolescencia y con ella el Instituto. Etapa de cambios y en mi caso de dar la espalda al Medio Natural. Dejé de ir al pueblo de forma continuada, sólo lo hacía en momentos puntuales. Crecí y mi vida cambió, empecé a salir a bares y pubs, ahora era autónomo en la ciudad. Paralelamente a esta etapa, comencé a practicar atletismo, tan en serio que desde los catorce hasta los veinticinco años se convirtió en una actividad tan central y absorbente, que me impidió hacer un montón de cosas de las que hacen los chicos a esta edad.

---

<sup>7</sup> Es una hoguera que se hace en el pueblo el día de Nochebuena, en la que la gente del pueblo aporta leña, muebles y otros enseres de los que desea deshacerse y quiere purificar bajo el fuego. A principios de los 70 la gente se deshacía de muy pocas cosas y éramos los niños y jóvenes del pueblo los que íbamos al encinar o al pinar a la búsqueda de combustible. Recuerdo el orgullo que sentíamos cuando la leña que conseguíamos era la que ardía, nuestro esfuerzo nos costaba, pues la mayoría de las veces la traíamos a rastras durante dos o más kilómetros.

Mi implicación con el atletismo fue creciendo hasta llegar a ser medallista en 800 metros en campeonatos de España juvenil en 1983 y más tarde en las categorías de júnior, sub 23 y senior en varias ocasiones y también conseguir un record de España de relevos 4x800 en 1993, que acaban de batir durante este mismo verano del 2006. En estos once años aprendí muchísimas cosas de mí y viví profundamente feliz, aunque quizás se produjera en mí una madurez demasiado temprana en determinados aspectos, y me perdiera por el camino algunas cosas que otros adolescentes hacían y yo no podía o simplemente no quería hacer, pues el atletismo me llenaba tanto que no necesitaba mucho más.

Sólo puedo decir cosas buenas de esta etapa, de mis entrenadores, de los amigos que hice en el atletismo, de lo que pude viajar, del apoyo de mi familia, de cómo me sentía de importante y capaz y de cómo me ayudó a desarrollarme como persona. De este deporte surgió mi vocación profesional, los deseos de estudiar INEF y centrar mi vida en esto del deporte. En el año 1987 me presenté por primera vez a las pruebas de INEF, para ello me fui a Barcelona, ya que allí me esperaba una beca en la residencia Blume de deportistas, pero las pruebas físicas, que no preparé lo suficiente, al estar centrado en los entrenamientos, y una selectividad no muy brillante me hicieron quedarme fuera. Me costó tomar la decisión, pero no quería estar en Barcelona sólo para entrenar, era demasiado joven y preferí quedarme en Valladolid para estudiar un año de Geografía e Historia. Ya en 1988, con más motivación si cabe por los estudios de EF, entré en el INEF de León, junto con otros dos compañeros de entrenamiento, Juan Carlos y Alfredo, con los que me fui a compartir piso, estudios y, por supuesto, entrenamientos.

La adolescencia se convirtió en un etapa en la que el Medio Natural pasó prácticamente inadvertido, a no ser en el pinar de Antequera en Valladolid o la Candamia en León, a las que acudía frecuentemente para entrenar, pues en esos momentos estos espacios eran para mí solamente una instalación deportiva, era más importante saber dónde estaban los kilómetros para controlarme el ritmo y las cuestas para mejorar la fuerza, que su belleza y espiritualidad, tan cerca de unas ciudades que cada vez se mostraban más agresivas.

### **3. Las AFMN en mi Educación formal e informal**

Ya he hablado de mi infancia en toda su extensión, con recuerdos frecuentes a mi vida en la naturaleza, pero en lo que se refiere a la educación escolar, sólo percibida en el espacio en el que cursé mi educación parvularia. En el Instituto ninguna presencia, ni siquiera en actividades

complementarias. Y a mí, en estos, momentos la dedicación al atletismo me introdujo además en una “burbuja” de motricidad específica.

Lo único reseñable educativamente hablando, se produjo de refilón, pero muy cerca, ya que mi casa estaba llena de mapas de todo tipo, pues mi padre les profesaba a estos una verdadera devoción, que sinceramente no sé a qué obedecía y que sin duda alguna me ha traspasado y creo que he superado. No puedo decir por qué me gustan tanto, el caso es que no hay día que no me lo pase embobado contemplando un plano, intentado viajar a través de sus referencias a ese lugar de caminos que se entrecruzan. Otra enseñanza implícita de mi padre fue su extraño afán por ir a los pies de una montaña mítica para él y para el montañismo español: El Pico Urriellu (Naranjo de Bulnes), he de decir que nunca le acompañé y sólo la he visto en su compañía desde la lejanía de una carretera durante unas vacaciones que pasamos en la costa Asturiana. Años después he acudido a su base y a su cumbre en muchas ocasiones. Realmente esta montaña está cargada de significados para mí y, como luego veremos permanecerá unida a Irene, la persona más importante en mi relación inicial con las AFMN, ya que ella subió el Naranjo por primera vez, no precisamente por la vía más fácil, a los 17 años. Aunque he estado con Irene en multitud de montañas, nunca he estado allí con ella.

Regresamos a mi época universitaria en el INEF de León, marcada sin duda por los intensos entrenamientos y competiciones y por mi interés casi exclusivo por las asignaturas de corte deportivo y biomédico. En paralelo, desde el punto de vista formativo, fui obteniendo los títulos de entrenador nacional de ciclismo (he entrenado a ciclistas, algunos profesionales, durante más de 8 años) y de triatlón. Aquí el Medio Natural seguía aparcado, a pesar de tener en la carrera dos asignaturas específicas en las que se trataba con cierta extensión este contenido. Para explicar esta desmotivación, podría refugiarme en que el profesor no era precisamente “de los que trasmittía”, algo que por otra parte creo que es verdad, pero hubiera necesitado una “bomba motivadora” para implicarme en estas actividades, ya que las prácticas importantes y salidas solían coincidir con los momentos más críticos de la competición atlética, es decir, con Campeonatos de España. Recuerdo cómo una semana completa dedicada al esquí, días antes del Campeonato España de Pista Cubierta en Sevilla, me la pasé tratando de no hacerme daño y sólo pendiente de cuándo el profesor iba a pasar lista, algo que le obsesionaba y por extensión a nosotros, tanto que le hicimos una canción alusiva al tema. El año siguiente volvió a coincidir el Campeonato de España con la semana de Actividades Náuticas y más de lo mismo, lo único que recuerdo es un viaje en coche corriendo más de lo debido, desde Valencia al Pantano del Porma (León), para estar presente en la última sesión y una vez zafado del miedo a lesionarme probar

todas las actividades, es decir, piragua, vela y wind surf, delante del profesor para obtener el aprobado.

El resto de prácticas universitarias fueron salir a escalar un día, hacer una cueva en plan turístico y varias prácticas de orientación, que por cierto impartimos otro compañero y yo, ya que ese mismo año me había sacado el título de monitor de carreras de orientación y había contactado con José Luis, el profesor del Instituto Zorrilla de Valladolid, donde había realizado las prácticas, que ha sido uno de los pioneros de incluir la orientación en el currículo de la Educación Física escolar. He de decir que estuve una época deslumbrado por las todavía incipientes, en nuestro país, carreras de orientación, a ellas llevé a muchos de mis amigos, incluso a los más sedentarios. Mi interés se debía seguramente a que esta disciplina unía las dos cosas que más me gustaban en este mundo: correr y los mapas. Lo que pasa es que corría tanto y hacia tan poco caso al mapa, que nunca entraba de los primeros en las carreras, algo a lo que me costó acostumbrarme, al compararlo con mi prometedora trayectoria atlética.

De esta etapa, ahora en la distancia, siento cierto amargor, pero "a toro pasado" claro. Cómo pude dejar esas oportunidades en la naturaleza y sobre todo cómo, viviendo en León, no estaba todo el día en el monte. Pero claro, eso lo pienso ahora. Años después podía ir a las montañas leonesas, en un mes y desde Valladolid, más veces de lo que había acudido en los cinco años de carrera.

#### **4. Saliendo poco a poco de la burbuja de la motricidad específica**

Acabé la carrera, corría el año 1993 y nada más terminar comencé a trabajar. He sido de los de esa generación que ha tenido suerte, al menos en lo laboral, lo reconozco. La implantación de la LOGSE, permitió un hueco a un montón de egresados de INEF en las Escuelas de Magisterio como profesores de la recién implantada especialidad de EF. Pues bien, ese año tuve dos trabajos, profesor en una Escuela de Magisterio privada en Valladolid y profesor de EF en Bachillerato en un colegio privado. En ambos el Medio Natural tuvo su presencia, a través de prácticas de orientación y bicicleta. He de decir que me costó bastante desarrollarlas, como corresponde a este tipo de contenidos y más aún cuando te lanzas por primera vez: buscar los mapas, pedir brújulas prestadas, cambiar horarios con los compañeros y conseguir bicis; pero, sobre todo, en el colegio, convencer a los padres y a los curas de que la bici debía tener su presencia en las clases. De su miedo inicial, gracias a mis artes de persuasión, pasaron a su implicación, ayudándome después incluso en el traslado de las bicis.

Este año empecé ya a comprender que cuando se quiere se puede: sólo tienes que mentalizarte para trabajar mucho, convencer y buscar apoyos, después la sonrisa, satisfacción y aprendizajes de tus alumnos serán la recompensa suficiente para tirar hacia adelante. Han pasado trece años de aquello, pero en lo sustancial en este tema mi pensamiento sigue intacto.

Por otro lado, ya desde ese año en el que empezaba a trabajar, mis preocupaciones laborales hicieron que me tomará el atletismo de otra manera, aunque sorprendentemente seguía obteniendo resultados y mejorando mis marcas. Fue una etapa diferente, donde mi entrenador era precisamente un compañero de trabajo, que aún sigue siéndolo. Con él, en una fase atlética diferente, aprendí mucho, pero a la par me iba desapegando del exceso de atletismo. En esos años empezaba a mirar el Medio Natural como lugar de práctica de otras actividades físicas que me apetecía descubrir, mucho más que de reojo. Algunos de mis mejores amigos habían acabado también la carrera, parte de ellos con los que coincidí haciendo atletismo, ahora pasaban sus ratos de ocio escalando, haciendo piragüismo y sobre todo rutas con la BTT. Esta última actividad era la única en la que yo estaba presente, aprovechaba los momentos de poca actividad atlética para dejarme seducir por este vehículo de dos ruedas de tracción humana. Trataba de convencerme de que podía formar parte de mi de preparación atlética, pero recuerdo cómo rutas de BTT y algún triatlón los hacía a las espaldas de mi entrenador, ya que no le hacía nada de gracia esta pérdida de especificidad en el entreno. No me solía saltar ni un entrenamiento, lo único que no respetaba eran los días de descanso que solía dedicarlos a pedalear, a ser posible por la naturaleza.

Pues bien, estos años de cambios, dieron paso al final de mi actividad atlética profesional y regresando de mi último campeonato de España, Madrid 1995, paramos en un bar y les dije textualmente a mis dos compañeros, Juan Carlos y Diego: "chicos, acabo de dejar el atletismo". Días antes de esas palabras, no me lo hubiera creído, pero fue un impulso, del que en ocasiones me arrepentí, el que me hizo tomar esa decisión. Muchas veces he explicitado mis razones: pérdida de ilusión atlética, una rodilla maltrecha y la búsqueda de horizontes en esto de la actividad física, también como forma de vida, pero ahora estrechamente vinculada al ocio, del que quería descubrir las bondades que ya empezaba a defender en mis clases de la Universidad. Ese mismo verano empecé a escalar, navegar (hice un curso de piragua) y me pase todo el día montado en la bici.

## 5. Las AFMN y las personas como parte central de mi vida

Es evidente que muchos son los caminos que nos llevan a nuestros deseos, algunos de ellos ocultos e impensables incluso unos segundos antes de que empiecen a adivinarse sus trazas. Pues bien, una soleada mañana de octubre conocí a Irene, a través de un amigo común que ambos conocíamos desde hace muy poco. Ellos dos eran alumnos de Educación Social y yo en el segundo cuatrimestre iba a ser su profesor. He de reconocer que Irene me deslumbró. Sus dieciocho años recién cumplidos eran un torrente de vida, de ilusión y en los veinte minutos de charla en la puerta de la Facultad me sobrecogieron sus ideas tan claras, pero sobre todo me sorprendió que ningún fin de semana lo pasara lejos del monte, fundamentalmente escalando. Ella, su novio y grupo de amigos, ahorraban sólo para tener dinero para material de escalada, casi siempre compartido, el bus o la gasolina del coche y la comida para el "finde"; el alojamiento era gratis, vivaqueando cerca de las paredes. La verdad es que parecía un buen plan, pero ciertamente extraño y desconocido para mí. Yo tenía ya veintiséis años.

El resto fue viniendo después, lo principal fue que nos enamoramos y en ese creciente amor, nos colábamos en el rocódromo de Valladolid, íbamos a Poniente o al puente de Tafisa y nos acercábamos, incluso en días de diario, a escalar a Gama, un bello lugar en la montaña palentina, que años después comencé a frecuentar en alguna salida con mis alumnos. Con ella me (re)descubrí, como persona, como educador, como amante de la naturaleza y de las muchas actividades físicas que desde estos años hasta aquí he venido realizando en ella con creciente asiduidad. Con Irene pasaba la mayoría del tiempo hablando de otras sensibilidades educativas, de naturaleza, escalada y otras formas de ver la vida. Frecuentemente viajábamos en el Citroën AX que yo tenía por entonces en busca de nuevos horizontes de roca: Valdehuesa y Pedrosa en León; Quirós, Pelúgano, La Manzaneda y Marabio en Asturias eran nuestros destinos frecuentes, pero también estuvimos en Picos de Europa y Pirineos, pasando por las cálidas escuelas de escalada del Mediterráneo, Sella en Alicante; La Mussara, La Riba y Monral en Tarragona y Leiva en Murcia. Fueron cuatro años de intensidad y de viajes continuos a montañas y aunque la escalada lo presidía todo, también hicimos senderismo, ascendimos montañas y paseamos en bici por bosques y canales. Tras estos años, ya sin ser pareja, nos seguimos viendo para compartir lo que nos gusta y al menos en cada otoño, salimos juntos al monte para celebrar el octubre soleado en el que nos conocimos.

En paralelo a mi relación con Irene conocí a Depa, un cicloturista que estaba haciendo sus pinitos en el atletismo y que desde niño salía a las montañas de una forma muy purista. Con él



descubrí las altas cumbres y la tensión que se siente la noche antes de calzarse unos crampones y empuñar un piolet. Con él ascendí a muchas cumbres, Espigüete, Aneto, Peña Vieja, Puigmal, Gorbea, ... dormí en cimas de montañas en noches de luna llena e hice travesías extenuantes por Picos de Europa. En el año dos mil decidimos subir juntos a todas las cumbres de las provincias de España, pero los cruces de caminos son insondables, y ahora este proyecto casi a punto de terminarse lo hago de la mano de mi compañera Alma, mi amor, la pieza clave de mis últimos seis años de vida.

Y poco a poco la bola se fue agrandando, mis nuevos amigos los he hecho en la montaña "haciendo actividad". Algunos de ellos, amigos desde que salimos al monte, y otros, con una amistad más fraternal desde que compartimos monte y por tanto pasiones. Como en mi historia y en los caminos recorridos otorgo gran protagonismo a las personas, no puedo por menos que ir citando a aquellas con las que he aprendido algo de/en la naturaleza.

Rafa, ex atleta que abandonó la práctica prematuramente para volcarse en la bici, los raids, la orientación y el esquí de travesía. Él me abrió las puertas de la docencia de las AFMN, cuando yo sólo era un principiante, fue mi maestro en comprender "de verdad" un mapa, mi sombra por Patagonia. Fraternal, habilidoso... con él y sus fotos aprendí la paciencia, el empeño y la necesidad de perseguir un sueño.

Pedrito, ex alumno de la primera promoción de EF y mi confidente los primeros años de docencia en AFMN, fue mi compañía en las salidas cuando más lo necesitaba. Hemos tenido largas conversaciones sobre problemas técnicos y didácticos en las AFMN. Era difícil que nos pusiésemos de acuerdo, pero en lo sustancial siempre coincidíamos. Al grito de ¡¡Higis!! me ha hecho ser en más de una ocasión prudente. Pesimista por naturaleza lo considero un gran amigo y he de decir que llevamos juntos en el monte más de diez años. Es un buen maestro que con ocho años de servicio ha recorrido ya muchos pueblos de Castilla y León. Con él aprendí, en sólo un día de itinerancia, a amar la escuela rural y a saber que, por supuesto, existe.

Franco, con él formé el "Comando Chaketilla", inicialmente éramos simplemente una pareja de cicloturistas de montaña que de forma enloquecida recorríamos durante una semana al año las montañas de nuestro país. Llevamos diez años haciendo travesías y el grupo ahora lo conformamos catorce personas. De este grupo destacaría a Miguel, nuestros ojos y oídos en la naturaleza, biólogo de vocación, experto en lobos, al que cosemos a preguntas inverosímiles en

cada salida. Intuitivo, fiel, ecuánime y tantas otras cosas. Con él aprendemos a leer un poco mejor la naturaleza.

Toño, Manolo, Javi, Nacho y otros miembros del “Comando Espes”, mis actuales compañeros de cordada, las personas con las que mejor me entiendo en las altas cumbres: Picos de Europa, Alpes italianos, suizos y franceses, Pirineos, Gredos... de los 2000 a los casi 5000 metros de altura. Son actualmente con los que más salgo al monte, aunque sea difícil juntarnos todos hacemos esfuerzos porque así sea. En la ciudad, nos reunimos frecuentemente para hablar de aventuras pasadas y planear las futuras, en algún caso a muchos años vista, pero es que nos gusta soñar y hacer planes. De ellos destaco a Toño, otro hombre tardío en eso de las montañas, como yo, pero que por su profesión liberal no perdona semana sin salir al monte. Es nuestro ángel de la guardia, con nadie me encuentro tan seguro en la naturaleza. Con todos ellos he pasado miedo, risas y muchas alegrías, a su lado aprendí a renunciar del “hacer cumbre” cuando las circunstancias lo requerían.

Casi para el final dejo a Almita, mi compañera. El Alma que vela mis sueños, mi aliento imprescindible. A ella la conocí en las pistas de atletismo, pero la (re)conocí en el monte y compartiendo cada día techo y techos, pues de la mano recorreremos España en busca de sus cotas más altas. Juntos además viajamos por Dolomitas, Pirineos, la montaña palentina, los bosques y volcanes de Costa Rica, la Palma, el Teide... Ella es aún atleta profesional y yo su entrenador, los maliciosos afirman que su afición por las carreras de montaña (es actualmente subcampeona de España de esta modalidad), parte de que yo no puedo alejarme del monte. Yo me callo, observo cómo “mi niña” sube las laderas corriendo y sonrío. Con ella cada viaje es naturaleza, un destino de botas, zapatillas y en alguna ocasión de bicicleta. No hay nadie que me conozca tanto y, sin su fuerza, no sería nadie. Hablamos de vidas sencillas, de las injusticias del mundo y de que todos nos estamos volviendo un poco locos. Nuestro último proyecto es vivir en la naturaleza, al menos por un tiempo, pero eso lo contaré mas adelante. Con ella aprendo lo fácil que puede ser escribir los sentimientos.

Casi para terminar este apartado y unirlo con mí relato docente he de decir que son muchos los alumnos/as que antes, durante o después de cursar la asignatura aman la montaña y por extensión la naturaleza, con ellos, además de clases y proyectos educativos, he compartido fundamentalmente monte. Citaré a algunos con los que todavía lo comparto en ocasiones: Alberto, Pedrito, Borja, Hugo, Fran, Tategón, las tres raqueles, Fer, Hoss, David, Pedro, Viti, Pin,

Nacho, Moritas, Nora, Roberto, Pablo, Diego, Leti, David, Toño, Rodrigo... con ellos y ellas aprendo cada día que la ilusión crece, crece y crece.

Así se resume mi relación con las AFMN, un triángulo de personas, espacios naturales y actividades, que me ayudan a conformarme día a día como persona, que me hacen sentirme más yo y a la par más nosotros, que me hacen valorar una vida sencilla y a la vez intensa, que me abren ventanas al reto, al sueño, al miedo, a las limitaciones y a las posibilidades y que me permiten viajar y conocer nuevos espacios, gentes, culturas y sensibilidades. En definitiva, que hacen que cada día vuelva del monte con la mochila más cargada y con el corazón pleno y vivo.

## 6. Las AFMN: enseñanza y aprendizaje

Después de arrimarme a las aguas del ocio en la naturaleza como formación personal, me acercaré al relato de cómo fui convenciéndome y trabajando para que las AFMN fueran un contenido educativo de primer orden, rescatando y descubriendo su potencial educativo desde la escuela hacia otros ámbitos. Aquí debería apuntar que desligar experiencias docentes y personales me parece una división un tanto artificial, pero el orden del relato así me lo pedía, no obstante espero que el lector saque sus propias conclusiones al respecto.

En mis cuatro primeros años de docencia universitaria no impartía ninguna asignatura específica sobre Medio Natural, pero sí traté, impartiendo *Actividad física organizada* y *Actividad física para el ocio y el tiempo libre*, de dar pequeñas nociones sobre juegos en entornos naturales, fundamentalmente en parques urbanos; y propuestas relacionadas con la orientación y la bicicleta, conectándolos siempre con contenidos propios de la EF escolar. La verdad es que sobre todo los dos últimos años ya miraba de reojo la asignatura de AFMN, pero además de estar impartíendola otra persona, no me sentía preparado para tan alta misión. Mi formación paralela en la Escuela de Montaña de la Federación Española y mi acercamiento personal a la escalada y al piragüismo, me hicieron lanzarme y, en una reunión de área departamental, atreverme a proponer la posibilidad de encargarme de esta asignatura, que en aquellos momentos impartía un compañero que se sentía un tanto desbordado por ella.

De esta forma en el curso 1997/98 pasé a ser el responsable de la asignatura *Actividad Física en el medio natural*, obligatoria de 4'5 créditos e impartida en el segundo cuatrimestre del tercer curso de la especialidad de EF. En la actualidad he cumplido el décimo curso impartíendola. El legado que me encontré en la Facultad fue una asignatura sin programa y sin ningún material específico. En los dos años anteriores la inversión económica había sido

empleada en pagar a una empresa encargada de la salida de dos días que se realizaba; pero éste no era el único problema, debía trabajar duro para transformar el contenido específico, con el que empezaba más o menos a familiarizarme, en conocimiento didáctico. Tenía que convertirme en un gestor de materiales, comprar algunos, alquilar otros y recopilar entre los míos y los de mis amigos el resto; todo ello unido al mundo burocrático de permisos, autorizaciones, dineros para autobuses, pernoctas, etc.

En estos momentos aparecieron tres personas fundamentales que hicieron que “me subiese al trapezio con red”. La primera fue Marisa, que ahora es mi co-directora de tesis; con ella mantuve intensas jornadas de formación espontánea, en las que compartíamos proyectos docentes, ideas, reflexiones y con la que suspiraba por la pasión que nos unía: las AFMN. Ella era profesora entonces de la Escuela privada de Magisterio, donde yo había empezado trabajando, siendo la titular de la asignatura de *Actividad física para el ocio y el tiempo libre* y *Actividad Física en el Medio Natural*. Coincidencias de la vida, encargados de las mismas asignaturas en la misma titulación y en la misma ciudad, qué oportunidad para trabajar juntos, ¿no? Años después, Marisa se trasladó de Valladolid a la Universidad de Almería, pero el contacto ha continuado vivo hasta ahora. Desde nuestros primeros encuentros, ella ya trabajaba con su tesis doctoral, que siempre seguí de cerca, curiosamente, fue la primera que se leyó en mi departamento y la primera que en nuestro país hablaba de las AFMN en la EF escolar; un gran trabajo que desde mi opinión no ha tenido la repercusión merecida. La segunda persona importante en esta etapa fue Rafa, profesor de AFMN de la misma escuela privada durante los primeros años, su programa fue el primero que cayó en mis manos y sus consejos fueron de gran valía. Por último, citaré a Pedrito, ex alumno de Magisterio que había cursado la asignatura con otro profesor, pero que tenía ganas de seguir aprendiendo y, con su experiencia en el campo, pasó a ser mi apoyo fundamental en las dos cuestiones que más me quitaban el sueño: la acampada y las prácticas de escalada. Y así, transcurrieron los primeros años de docencia, con la trascendencia de formar a otros en algo que estaba convirtiéndose en una de mis pasiones, siempre bien acompañado, sintiendo el apoyo de compañeros y alumnado.

Y fueron transcurriendo los años y en la asignatura fui dando cada vez más protagonismo a mis alumnos, una situación que da más trabajo si cabe al profesor, pero que otorga sin duda mayores aprendizajes a ambos y que en muchas ocasiones se torna necesaria a efectos organizativos. En este sentido empecé a organizar seminarios fuera de las horas de clase para preparar por grupos las prácticas y salidas de la asignatura. Juntos diseñábamos todas las tareas, nos repartíamos responsabilidades, viajábamos al entorno para conocerlo y

contextualizar así las propuestas, solicitábamos y nos inventábamos recursos para la organización y gestión. Así, navegamos en piragua por el Pisuega y el Canal de Castilla, pedaleamos por la Fuente el Sol, descendimos en tres días el Canal de Castilla en Bici siguiendo sus caminos de sirga, esquiamos tres días en la estación invernal de San Isidro (León), escalamos en el rocódromo municipal, recorrimos parques urbanos y entornos naturales cercanos a la ciudad, como el Pinar de Antequera, La Parrilla, Santiago del Arroyo, haciendo orientación; hicimos senderismo en Guadarrama y la montaña palentina. Pero faltaba lo más importante, trasladar nuestra casa durante tres días a la acampada de Gama en las Tuerces (Montaña Palentina), donde pusimos en práctica los anteriores contenidos en una salida de larga duración. En Gama se producía la mayor complicidad entre mi vida personal y profesional, un lugar al que acudía en innumerables ocasiones y que presentaba a mis alumnos como un entorno frágil que debíamos cuidar. Aquí saltaban mis dudas: ¿invadir este espacio con tanta gente? Pero para ello estaba la formación y, así, si además de practicar actividades, trataba de transmitir valores y sensibilidades de cuidado, valoración y respeto del medio, quizás mereciese la pena tal invasión.

En esto se basaba fundamentalmente la asignatura, unido a la necesaria contextualización teórica y reflexión tras las prácticas que trabajamos en las aulas de la Facultad. La organización de las prácticas era progresiva, primero experimentar propuestas desde el propio centro, después acudir al entorno cercano y por último acudir a un entorno lejano, en íntimo contacto con el medio, a ser posible durante varias jornadas. Como “vuelta de tuerca” a los aprendizajes y evaluación se debían reflejar en una memoria las vivencias personales, la reflexión sobre la práctica y diseñar algún recurso didáctico de aplicación.

En paralelo a esto, mi dedicación a la formación permanente, inicialmente el seminario colaborativo que coordina Antonio Fraile, mi director de tesis y compañero de departamento, que me ayudó a trabajar en equipo y a contactar con maestros y profesores que me aproximaban a la realidad escolar; después la asistencia a los cursos específicos de Medio Natural impartidos en el centro Regional y en algunos congresos de EF. Pero, sobre todo, los dos meses que pasé, en 1999, en Benasque (Pirineo Aragonés), para obtener el primer nivel de guía de montaña, algo que recuerdo más duro académicamente hablando que algún título de entrenador nacional que había obtenido años antes. Este fue el acercamiento necesario a una formación técnica, que aunque siempre inacabada, da paso a mi mayor preocupación a partir de ahora: el acercamiento didáctico al contenido AFMN y los caminos que nos llevan a la organización y gestión.

Así llegué al curso 2000/01, en el que salió en mi departamento una plaza de profesor titular con perfil específico de AFMN. Una exigencia para afianzarme en el puesto que ocupaba y una gran suerte que me llevó a ampliar, sistematizar y ordenar en el proyecto docente todo lo que había estado trabajando en la asignatura. Saqué la oposición y ante mí se abrió un nuevo horizonte de estabilidad y de ganas de profundizar en este contenido. En estas mismas fechas empecé a contactar con otra persona que me ha influido mucho a nivel docente, Alfredo Miguel, compañero de departamento y profesor de AFMN de la Escuela de Educación de Palencia. Desde el momento que nos conocimos empezamos a impartir juntos cursos, realizamos una estancia de investigación sobre AFMN en la Universidad de Los Lagos en Chile, en la que además de permanecer en la Universidad, tuvimos la oportunidad de recorrer juntos muchos de los más bellos rincones de la Patagonia Chilena. A la par colaboro con él en el Congreso Internacional de AFMN que se celebra todos los años en Palencia y en la organización de carreras de orientación, pero lo más importante es el poso que queda siempre que nos encontramos y nuestras dos pasiones comunes: la naturaleza y Latinoamérica.

A partir de la oposición empezaron las publicaciones específicas, los dos proyectos de investigación sobre Turismo activo, uno de ellos un proyecto I+D en colaboración con otras tres Universidades para desarrollar un programa de Turismo activo en el Parque Cabo de Gata-Níjar; y otro, un estudio interdisciplinar con varios departamentos de mi Universidad para hacer un estudio de la oferta y la demanda de Turismo Activo en los seis parques naturales más importantes de nuestra Comunidad. Pero en cuanto a investigación, la que más me ha aportado ha sido la convocatoria autonómica del 2001-02 para la realización de materiales curriculares para la docencia universitaria, un trabajo en el que nos volcamos durante dos años y del que salió un CD didáctico para la formación de AFMN para alumnos de la especialidad de EF. La coordinación del proyecto la llevó Antonio Fraile y el trabajo de campo, duro, pero con grandes aprendizajes, lo hice mano a mano con dos ex alumnos Roberto y Edu, con los que desarrollamos tanto el trabajo didáctico como técnico. Un Cd con 9000 pantallas de vídeos, imágenes, vínculos webs, propuestas didácticas y organizativas, teoría, conceptos, bibliografía, actividades... que nos hizo pasar muchas noches en vela.

También me parece reseñable decir que a partir del 2002, desde varios CFIE (Centros de Formación e Innovación Educativa), empezaron a contar con otros compañeros y conmigo para dar cursos de formación. En total hicimos cuatro cursos, dos generales, uno centrado en la aplicación didáctica de la BTT y la orientación y, por último, otro en el que profundizábamos en la escalada como contenido escolar. Todo ello me ilusionaba, ya que podía compartir con el

profesorado en ejercicio sus dudas, problemas, inquietudes y propuestas en torno a un contenido poco extendido en las aulas. Siempre mantuve el deseo de culminar esos cursos con alguna salida al medio, algo que me parecía ineludible, pero hasta ahora no lo hemos conseguido, aunque precisamente hace unos días desde el CFIE de Valladolid me han solicitado un convenio para que en el año 2007 podamos realizar un curso de tres días en un entorno natural, precisamente en la Montaña Palentina, a muy pocos kilómetros de donde ahora vivo y estoy escribiendo estas líneas.

Todo esto, junto con la implicación diferente cada año de mis alumnos, la inclusión de nuevos contenidos o contenidos con diferentes enfoques, la obtención de cada vez más materiales para la práctica y de recursos económicos para las salidas, los convenios con instituciones y centros para desarrollar proyectos, el diseño continuado de materiales de aplicación didáctica y nuestro recién estrenado rocódromo, han supuesto un avance significativo de la asignatura, cada vez más cercana a las propuestas reales con escolares y otros colectivos sociales que diseñamos y llevamos a cabo, tales como: los encuentros de escuelas rurales y las rutas de senderismo con colectivos con discapacidad. También hemos realizado seminarios con alumnos, trabajando con propuestas prácticas como el senderismo, la escalada, la bici y el piragüismo, para diferentes contextos y colectivos tales como menores en riesgo, internados en centros de reforma, personas con enfermedad mental y rutas de senderismo conjuntas entre alumnos de EF y alumnos mayores de 60 años de la Universidad de la experiencia, abriendo de esta forma nuestra formación y experiencias a otros colectivos emergentes.

Por fin, en el año 2007, la Universidad de Valladolid, le concedió a mi departamento una beca de investigación, que solicitó un alumno mío, alentado por mi propuesta. De esta forma, Hugo, un antiguo alumno y compañero de andanzas en el monte, fue mi compañero tantas veces ansiado, no sólo para descubrir las aplicaciones educativas de la escalada, que era el proyecto de investigación que se llevó a cabo, sino que con él he podido acometer empresas más ambiciosas en la docencia, investigar sobre AFMN, pero sobre todo ofrecer propuestas educativas a diferentes colectivos extrauniversitarios mientras investigábamos.

Lo que viene a continuación no sé bien si se debe ubicar aquí o en el apartado dedicado a las personas significativas en mi relación con la naturaleza. Me decido a incluirlo aquí tal vez porque se gestó en el seno de las aulas de la Facultad, pero realmente (o al menos así lo percibo en la actualidad) se trata de experiencias con unos amigos y amigas que conocí en el año 2006, en el monte. Fechas antes de conocerlos, David, el educador responsable del Grupo

de Montaña Asprona- Valladolid, un antiguo alumno de la Facultad, me invitó junto a un grupo de alumnos de tercero de EF y junto con Hugo, del que ya os he hablado antes, a que hiciéramos unas prácticas con un grupo de personas con discapacidad intelectual, con los que estaba empezando a salir a la montaña. La idea inicial de acompañamiento empezó a convertirse en una propuesta de ocio inclusivo, que se fragua gracias al grupo de personas que descubrimos en la naturaleza las cosas que nos unen y nos hacen sentir un grupo que disfruta conjuntamente con sus (dis)tintas capacidades. De esta forma, lo que se inició como unas prácticas docentes, se ha ido entremezclando con nuestro ocio y nuestra implicación ha pasado de ser de unos meros acompañantes de la Universidad, a formar parte del club de montaña, a tiempo total.

El camino pues ha sido largo y duro hasta llegar aquí, momentos de escasez de materiales, falta de financiación, escaso tiempo lectivo para el desarrollo de esta asignatura... pero también repleto de ricos aprendizajes, intercambios y experiencias. Así, me gustaría destacar, ya casi en el final de este apartado, que entre todas las generaciones de alumnos, la colaboración de personas externas y algunos ex alumnos que cada año vuelven a las prácticas para ayudar en su desarrollo y de paso seguir formándose, hemos logrado estar donde estamos y, al mirar hacia atrás, año tras año, quedarme con un idea sencilla, pero muy real, que es que en esta asignatura cuando el grupo quiere, el profesor puede.

## **7. Otro jalón en mi formación y el deseo de aportar. El camino hacia la tesis**

Íntimamente unido a mi recorrido docente se encuentra mi actual ocupación y la razón principal por la que estoy escribiendo este relato. Una vez leídos los anteriores apartados va a ser mucho más fácil exponer y comprender cómo ha sido, mejor dicho está siendo, mi camino hacia la tesis. Aquí no pretendo llegar al final del recorrido, pues aún estoy en pleno trabajo de tesis, más bien pretendo reflejar cómo las relaciones del Medio Natural con mi vida personal y profesional me han precipitado hacia la elección de este tema.

El proceso de tesis está siendo largo, yo diría que demasiado. Acabé la carrera y como desde el principio empecé a trabajar en docencia universitaria me matriculé en un curso de doctorado el año siguiente de obtener la Licenciatura. En la Universidad de Valladolid el único programa relacionado con mis estudios era uno de Medicina Deportiva que se impartía en la Facultad de Medicina; así pasaron dos años de trámite, realmente aprendí bien poco en este programa y mucho menos aún en lo referente a investigación. Por aquel entonces yo ya estaba cambiando mi formación deportiva hacia sensibilidades educativas, lógicas en cierta manera por



mi ocupación profesional: profesor de Magisterio y de Educación Física en BUP. Realmente los primeros años, con dos trabajos compartidos y con mi dedicación atlética, y en los sucesivos, una supervivencia impartiendo como profesor ayudante hasta nueve asignaturas en la Facultad de Educación, me dejaron poco espacio para pensar en tesis. Poco a poco más metido en la realidad universitaria, me introduje de lleno en un proyecto de innovación que nos concedió la Universidad, y allí por el año 1998 comencé a diseñar lo que pretendía ser mi tesis doctoral: *La formación del/a maestro/a especialista en Educación Física en relación a la educación del ocio: un programa de formación a través del diseño, puesta en práctica y evaluación de un proceso de innovación educativa*. El proyecto salió adelante, pero me faltaba dar un empujón para poder considerarlo una tesis doctoral. En esos momentos cuando estaba de lleno con mi trabajo de investigación y después de ya ocho años de trabajo en la Universidad, mi directora de departamento me dio la noticia que parecía que no iba a llegar jamás: la plaza que ocupaba iba a salir a concurso. La verdad es que con el temor de que nunca se fuese a transformar, eran ya unos cuantos años de espera, me había puesto de lleno a hacer la tesis, pues pensé que si mi aventura en la Universidad se acababa, al menos debería finalizarla siendo doctor. Pues bien, los planes cambiaron y me metí de lleno con el Proyecto Docente para la obtención de la plaza, abandonando el resto de planes relacionados con la tesis.

Como ya he narrado con anterioridad, aprobé la oposición y salí muy reforzado con los aprendizajes que supuso, pero el cansancio de horas de ordenador y las ganas de acometer proyectos aparcados durante dos años hicieron que me olvidase de la tesis, que para qué engañarnos, en esos momentos ni me motivaba demasiado, ni me encontraba con fuerzas para realizarla. Ya corría el año 2002 y he de afirmar que este asunto de la tesis llegó a paralizarme en frecuentes ocasiones. Con el anterior proyecto de tesis prácticamente desechado, volví a plantearme con mayor firmeza la tesis doctoral; inicialmente, lo reconozco, por una cuestión de orgullo personal, ya que eran demasiados años con el tema a las espaldas y sentía que debía tomar pronto la decisión de hacerla o abandonarla para siempre. Lo que no tenía sentido era tenerla siempre en la cabeza, dañándome. Lo único que tenía claro en esos momentos era que quería hacerla de un tema que dominara y que me apasionara, algo que además me aconsejaron muchos compañeros.

En esta fase ocurrieron tres cosas muy importantes: la primera es que, sorprendentemente, alguien a quien ni siquiera conocía me propuso como informante para su tesis. Un trabajo que a través de entrevistas en profundidad pretendía indagar en las teorías implícitas del profesorado universitario en torno a la pedagogía crítica. He de decir que ignoro

por qué fui seleccionado, pero también he de afirmar que me supuso un gran orgullo y me hizo sacar cosas de mí que hasta el momento ignoraba. Me metí de lleno en el tema y fue la oportunidad de descubrir a qué obedecía mi forma de plantear las clases. En algún momento me llegué a sentir mal, al verme desnudo antes mis propias incoherencias, pero sobre todo lo que pensé es que me parecía un excelente modo y tema a investigar. En este contexto, sucedió la segunda cuestión importante, me dirigí al despacho de mi compañero Antonio Fraile, mi eterno director de tesis, a contarle mis sensaciones y mis ganas de emprender la tesis en esa línea, pero centrada en el profesorado universitario de AFMN. Antonio, en uno de esos días inspirado, conociendo además muy bien la tesis en la que yo había participado de informante, me ayudó a hacer un pequeño diseño como punto de partida. Treinta minutos después salía de su despacho con una sonrisa bien ancha. Sólo había que esperar a la tercera cuestión importante, el encuentro a principios del 2004 con Marisa, la persona que más me ha animado, casi hasta la presión, a que me metiera de una vez por todas con la tesis. Esta cita me ayudó a estructurar y centrar la temática, haciéndome ver otras caras y posibilidades de la investigación, me hizo un montón de preguntas, me recomendó lecturas y me sugirió algunas cuestiones metodológicas que debería tener en cuenta. Pero sobre todo me dio las fuerzas y razones suficientes para creer en ella y por supuesto en mí.

Hasta llegar a estos encuentros, elegir la temática y orientación de la tesis, he de destacar algunas cuestiones de las que partí, herederas sin duda de los años que llevo impartiendo la asignatura y de mi vocación por tratar de transmitir de la mejor manera posible mi pasión sobre las AFMN. Estas fueron mis dos reflexiones más importantes:

- La importancia que otorgo al pensamiento y las experiencias personales en la configuración de programas didácticos en una materia como las AFMN. El interés en indagar qué hay detrás de los programas y las planificaciones de los diferentes profesores en diferentes universidades, que tienen en casi todos los casos aspectos muy comunes y también ciertamente diferenciadores.

- Reflexionar con cierta frecuencia de dónde me viene a mí la manera en la que enfoco la asignatura, por qué la organizo y estructuro así, qué quiero enseñar a los alumnos, qué aprenden... Así, fui repasando quiénes (colegas del campo) me habían aportado aspectos relevantes en este sentido (bien por lecturas suyas, conversaciones, experiencias conjuntas...). Me puse a pensar y me di cuenta de cuántos/as me habían aportado y cuán diferentes eran los planteamientos que tenía cada uno de ellos con la asignatura. En este punto pensé: ¿Cuántas

formas de enfocar la asignatura existen? ¿Hay detrás de esto unos modelos concretos? ¿De dónde nos vienen estos modelos? ¿Podríamos definirlos y conceptualizarlos?

A partir de todo esto empezó mi trabajo, al que aún le quedan muchas horas de dedicación y del que tengo ya recogidos todos los datos de campo. Ha acabado el curso 2005-06, centrado en lecturas, diseños metodológicos, formación investigadora y ahora ya en el curso 2007-2008 espero poder estar a la altura, disfrutar y aportar lo máximo al campo científico de la formación en AFMN.

### **8. El Medio Natural: un lugar para vivir**

Al final regreso al valle, a los pies de Perapertú<sup>8</sup>, con un profundo respeto y admiración hacia este espacio y sus gentes. Este relato lo redacté durante Julio de 2006 y ahora en Octubre de 2007 regreso a él para retocarlo y dejarlo listo para el documento definitivo de la tesis. Lo que inicialmente iba a ser una temporada en la naturaleza para avanzar con este trabajo, se ha convertido en más de un año de presencia continuada en este pueblo, incluso por aquí he estado con mis alumnos de acampada durante tres días en una salida globalizadora que hacemos en la asignatura de AFMN.

Ahora mi residencia principal, siempre que me lo permitan las obligaciones presenciales en la Universidad, está en este lugar de la Montaña Palentina. Puedo decir que casi todo lo que aparece escrito en este documento lo he redactado en Perapertú y es allí donde acaba de iniciarse la fase de mi historia en la que descubro que el medio natural es el lugar en el que quiero vivir.

---

<sup>8</sup> Leer de nuevo si lo necesitáis las primeras líneas del relato para comprender los caminos que me han llevado hasta aquí.



## CAPÍTULO 1

# LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL: ANÁLISIS HISTÓRICO Y SOCIOCULTURAL



## Introducción

En este capítulo, revisaremos algunos aspectos y antecedentes básicos que nos permitirán valorar desde dónde partimos, nos posicionamos y hacia dónde vamos. Para ello, analizaremos cómo se han configurado las AFMN a través de la historia, teniendo en cuenta que delimitar su origen con precisión no es sencillo, ya que son muchos los estudios provenientes de diferentes campos del saber (cultural, social, educativo, político, económico etc.) y muy diversos los significados que la naturaleza adquiere en la historia de la humanidad en relación al papel que desempeñan las prácticas motrices en dicho entorno.

Creemos que la formación en AFMN y el papel que desempeñan sus profesionales, no puede plantearse sin reflexionar ni profundizar en torno a unos referentes teóricos, sociales, culturales y pedagógicos de partida y sin ponerlo en relación con el momento socio-histórico en el que se ubican. Todo ello debe convertirse en punto de partida necesario para ilustrar la comprensión de cómo se establecen estas prácticas y se configuran unos modelos u otros de formación para educadores, técnicos y ciudadanía (Arribas, 2003). Así pues, como deudores de nuestro pasado, creemos necesario indagar en cómo se ha llegado a la construcción actual de las AFMN. Según Casterad, Guillén y Lapetra (2000) para comprender la evolución de estas prácticas hemos de observarlas ligadas a las transformaciones del mundo contemporáneo y al devenir del deporte moderno. En este sentido, podremos comprobar que la diversidad de discursos que se derivan, no surgen de manera ordenada en el tiempo, sino que más bien van apareciendo y desapareciendo y, en ocasiones, conviviendo entre sí (Santos, 2003).

Nuestra intención en este capítulo es presentar los hitos históricos más relevantes, ordenados de forma cronológica y, con las limitaciones que esto supone, vincularlos a sus finalidades prioritarias, asociándolos con un ámbito de aplicación determinado, aún teniendo en cuenta que éstos se manifestarán en la realidad de manera interrelacionada e influyente.

## **1.1 RECORRIDO HISTÓRICO POR LAS AFMN: PRECEDENTES Y VÍNCULOS DEL SER HUMANO CON LA NATURALEZA**

En este primer apartado vamos a realizar un breve recorrido histórico acerca del papel social y educativo que han tenido las actividades en el medio natural. Comenzaremos en los albores de nuestra civilización, hasta llegar a situarnos en nuestro pasado más inmediato. Esta revisión va a tener un carácter progresivo e interrelacionado, donde mostraremos una evolución cronológica situada en los diferentes vínculos que se han atribuido a las AFMN.

Empezaremos haciendo referencia a los vínculos más primitivos que la humanidad tuvo con la naturaleza, hasta llegar al momento en el que las prácticas comienzan a deportivizarse, adquiriendo matices muy parecidos a los que ahora nos encontramos. Esta revisión finalizará a mediados del siglo XX, como precedente a lo que será el próximo apartado, en el que nos centraremos en la influencia sociocultural que tienen las prácticas físico-deportivas en la naturaleza en la sociedad de nuestros días.

### **1.1.1 El vínculo utilitario y otros vínculos con la naturaleza**

Retrocediendo en el tiempo nos damos cuenta de la necesidad de relacionar el origen de las AFMN con el de la Actividad Física en general, ya que aunque las actividades en la naturaleza tal y como son entendidas actualmente comienzan en el Renacimiento, vemos que con anterioridad las civilizaciones primitivas vivían en íntimo contacto y absolutamente dependientes de la naturaleza. El vínculo con ella era fundamentalmente utilitario y como tal aún se mantiene en nuestros días, ampliado y reformulado en función de los acontecimientos que han precipitado su (re)configuración.

La naturaleza lo era todo para nuestros antepasados más primitivos, en ella nacían, se alimentaban, se guarecían, se solazaban, la temían, la adoraban y en ella morían (Olivera, 2002). Allí se realizaban todo un conjunto de actividades que habrían hecho la delicia y serían la atracción de los más inquietos aventureros (Funollet, 1989). Estas actividades suponían una necesidad vital y se constituían como la aventura de la propia vida. Hablar de las actividades físicas en la naturaleza, supone inevitablemente hablar de la propia evolución del ser humano. Es en la era primitiva, fruto de la íntima relación ser humano-naturaleza, donde se encuentra el origen de las Actividades Físicas en el Medio Natural, que aunque entendidas de forma diferente con el paso del tiempo, parten de situaciones históricas comunes.



Moscoso (2003) en su reflexión sociológica sobre el montañismo, perfectamente transferible a muchas de las AFMN que practicamos actualmente, considera que las actividades realizadas en la montaña son consustanciales a la experiencia humana y por tanto a la propia naturaleza de ésta. En este sentido, vemos como los seres humanos han vivido la mayor parte de su historia en la naturaleza y por ella se han desplazado de formas muy diversas que ahora seguimos utilizando: canoas, raquetas de nieve, etc. (Olivera, 1989), con otras finalidades.

Con el objeto de no simplificar, acudimos de nuevo a Moscoso (2003) para rescatar los tres vínculos que se pueden atribuir a los hombres y las mujeres con la naturaleza (montaña).

1) *Relación natural*, al ser su hábitat de vida único y natural, situación que se ha extendido de alguna manera para la mayoría de la población mundial hasta finales del siglo XIX y que tras la revolución industrial, en algunos lugares del planeta, ha cambiado de rumbo y planteamientos.

2) *Relación biocultural*, siendo el *carácter mágico-religioso* una de las primeras formas culturales de concebir la naturaleza. Manifestándose como un espacio de fascinación, mezcla de atractivo-temor, cuna de mitos y leyendas y refugio de personajes mágicos, frecuentemente sacralizado y cargado de símbolos incluso en nuestros días. Esta relación pasa a tener una *orientación metafísica* cuando las actividades en la naturaleza comienzan a estar motivadas por sus propios elementos y experiencias en ella, siendo la naturaleza de sus estímulos cognitiva y su forma de operar básicamente racional y humanista.

3) *Relación sociocultural*, como una forma de acercarse a la naturaleza que engloba progresivamente vínculos culturales, científicos, de ocio, deportivos o aventureros con el ánimo de comprender el funcionamiento del propio mundo. Convirtiéndose en germen de la práctica de actividades en la naturaleza desde un punto de vista social, educativo, deportivo, turístico, etc. Un humanismo que mueve la práctica para satisfacer y reformular constantemente propósitos, inquietudes y deseos nuevos.

Por su parte, Olivera (1989, 2002) considera que las prácticas deportivas actuales son un símbolo cultural que viene predeterminado por unas prácticas ancestrales. De esta forma, su origen está íntimamente relacionado con la trayectoria histórica/cultural del ser humano a lo largo de su devenir. Parra (2001), basándose en el estudio de Olivera (1989), desarrolla una serie de grupos de actividades, buscándoles su filogenia:

- *De las capacidades filogenéticas a los deportes individuales*. El niño ejecuta una serie de acciones motrices, según el estado evolutivo en el que se encuentra: reptar, coger, gatear,

trepar. Los deportes individuales proceden de sistematizar estas capacidades y posibilitan al mismo tiempo su relación con el medio ambiente. La ascensión a una montaña o la escalada por ejemplo, parten de unas experiencias motrices básicas como es la trepa, el equilibrio, los apoyos, los balanceos, los giros, las bajadas, etc.

- *De las prácticas con objetos a los deportes con instrumentos.* El cuerpo ha sido el primer instrumento del ser humano a lo largo de su historia; las primeras técnicas han sido exclusivamente corporales, después ha ido descubriendo objetos, en principio por razones utilitarias y de subsistencia y posteriormente para enriquecer el bagaje de instrumentos, que se añaden a las prácticas corporales que se efectúan en su tiempo libre. Con el paso del tiempo se han incrementado las habilidades y destrezas que se desprenden de cada actividad, estas prácticas implican una coordinación perfecta entre el cuerpo y el artefacto. En espeleología para subir por una cuerda se necesita un material: puño, crol, arnés, etc., sin el que sería imposible el ascenso.

- *De las embarcaciones de transporte a los deportes náuticos.* Desde las épocas más remotas, se han usado distintos tipos de embarcaciones: almadías, troncos de árboles huecos, balsas, manejados por pértigas o remos, para navegar por ríos, mares, lagos, que poco a poco se fueron transformando hasta llegar a convertirse en las piraguas de nuestros días. Con la necesidad de aprovechar la fuerza natural del viento, transformándola en energía para propulsar sus barcos, se inventó la vela; de fines utilitarios pasó a tener fines recreacionales y turísticos, hasta convertirse en un deporte de competición.

- *De las prácticas utilitarias a los deportes deslizantes.* Del contacto permanente con elementos naturales como la nieve o el mar, surgen una serie de ingenios con fines utilitarios, tales como las tablas de esquí o las tablas para deslizarse por el mar. Estas primitivas prácticas tienen una característica común y es que son actividades de equilibrio, sobre instrumentos deslizantes en un medio natural, paradigmas de la postmodernidad.

- *De las prácticas eólicas a los deportes aéreos.* En los últimos siglos, el ser humano, fiel continuador de la tradición histórica, intenta, a través de artilugios, lograr esa vieja aspiración del ser humano de volar y sentir el placer de suspenderse en el espacio; la respuesta actual son los deportes aéreos modernos: el paracaidismo, el ala delta, el parapente, la caída libre, etc.

- *De las actividades naturales al deporte salvaje*. La naturaleza siempre nos ha ofrecido un espacio privilegiado para las prácticas motrices de carácter pedagógico, lúdico y recreativo, que se han utilizado más o menos sistemáticamente. El deporte salvaje es un intento atávico de vuelta a la naturaleza, proponiendo experiencias en su hábitat natural, pleno de incertidumbre y por tanto de aventura, con una diversidad de espacios de actuación tan dispar como deseemos y con una gran espontaneidad en su práctica.

A raíz de todo ello podemos observar la relación cultural, corpórea y motriz que los seres humanos teníamos con nuestro entorno natural y cómo muchas de las prácticas han ido (re)adaptándose hasta encontrar su sentido y espacio en la sociedad actual, en la que las actividades físicas en el medio natural dejan de ser una cuestión de necesidad y supervivencia, para convertirse fundamentalmente en un modo de recreación y liberación de las cargas impuestas por la sociedad moderna, es decir, en una cuestión de ocio (Sicilia, 1999), que tendrá propósitos y configuraciones diferenciadas en función de las tendencias culturales e ideologías imperantes.

### 1.1.2 Aparición del vínculo educativo con la naturaleza

En este apartado pretendemos hacer un breve recorrido por la Historia de la Educación, tratando de llamar la atención sobre los aspectos más relevantes, en relación con el valor pedagógico atribuido a las actividades en la naturaleza. Es habitual considerar que el medio natural como recurso educativo y de ocio, es un producto de la sociedad de nuestro tiempo; sin embargo, el análisis histórico de la evolución del uso de la naturaleza en la educación, pone de manifiesto que el posible origen del término “actividades en la naturaleza”, así como las diferentes etapas por las que dicho término ha evolucionado hasta la época actual, han tenido muchos precursores (Tejedor, 2007). Creemos que gran parte de las actividades físicas educativas desarrolladas en la historia de la humanidad han tenido lugar en contacto directo con el entorno natural, pero no lo es menos que conforme los seres humanos resuelven el dilema cultura-naturaleza a favor del primero se dedican a transformar la naturaleza, alejándose de ella (Olivera, 2002).

Hemos podido comprobar en Arribas (2003), Funollet (1989), Gómez Encinas (2006), Miguel (2001), Olivera (1989), Santos (2003) y Tejedor (2007), que las actividades en el medio natural, vinculadas al proceso formativo, tienen su punto de partida en los siglos XV-XVI y que partir de ahí han sido muchas personas y organizaciones las que han llevado a cabo estas actividades atribuyéndoles fines educativos. Desde Vittorino de Feltrre con su casa Giocossa (1452); pasando por Jerónimo Mercuriales, en *De arte Gymnastica* (1569); Montaigne, *De la*

*Educación de los hijos* (1580); Goethe (1749); Rousseau, *El Emilio* (1762); Francisco de Amorós (1770); Lord Byron (1788); Pestalozzi (1790); la ILE (Institución Libre de Enseñanza) (1878); Georges Hebert, *Método Natural* (1903); Baden Powell (1907), Gaulhofer; Streicher y Schmidt, entre otros, con la Gimnasia Natural Austriaca (1919), Kurt Hahn, *Educación Experiencial* (1941), hasta las asociaciones juveniles surgidas a principios del siglo XX (O.J.E., YMCA, Scouts, etc.), pueden considerarse precursores de las AFMN vinculadas a la formación de niños y jóvenes.

En las siguientes líneas incidiremos en los hitos pedagógicos, a través de las figuras que los representan, que han remarcado el carácter educativo de las AFMN tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Siendo conscientes de que todas las citadas anteriormente han sido relevantes, vamos a referirnos sólo a las cuatro que nos parecen claves para ilustrar y entender su evolución. Nos referimos a: el Naturalismo de Rousseau, la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la educación en la naturaleza durante el Franquismo y el Escultismo.

### **El naturalismo de Rousseau**

Se viene entendiendo el Renacimiento como una etapa de cambios, que propicia la consideración de la educación en contacto con el medio natural. En este sentido, el cuerpo empieza a convertirse en objeto de estudio y atención, considerándose necesarias las actividades corporales al aire libre como un elemento educativo y formativo ideal. Se incorporan los ejercicios físicos en el sistema educativo y se empieza a hablar de actividades educativas en la naturaleza, por oposición a lo que pasa a ser cotidiano: la vida en las urbes. En este contexto surgen diferentes corrientes filosóficas y pedagógicas que contribuyen a este cambio, nosotros destacamos el pensamiento y obra de la figura más representativa, Jean Jaques Rousseau.

Se considera a Rousseau (1712-1778), influyente filósofo y pedagogo de la Ilustración, como el verdadero precursor de las actividades en el medio natural con contenido educativo. En algunos de sus escritos advierte que a los niños se les hace comportarse como adultos y que es preciso volver a la naturaleza para evitarlo. Afirma que la educación proviene de tres fuentes: la naturaleza, los hombres y las cosas, y además es el primer pedagogo que da verdadero sentido a los ejercicios físicos como formadores de la inteligencia y la educación moral. Para él, los contenidos y objetivos de la educación física son: la educación de los sentidos, la higiene, los juegos y los deportes al aire libre, la resistencia y los trabajos manuales (Funollet, 1989). En su obra *El Emilio* (1762), "biblia pedagógica" de la Edad Contemporánea (Varela, 1991), definió la importancia de procurar una educación en contacto con los elementos naturales; en ella narra la educación de un infante desde el nacimiento hasta el matrimonio, donde habla ya de una cierta "inteligencia corporal". Trata de implantar una educación que ofrezca la posibilidad de liberarse

de los entornos urbanos, afirmando que la naturaleza instruye mejor que el hombre y que la mejor educación será aquella que se limita a seguir su transcurso.

Así, encontramos en *El Emilio* de Rousseau una íntima relación entre Educación Física y encuentros en la naturaleza. Su intención educadora era “estimular los sentidos a través del tacto frecuente”, porque todo lo que se aprende tiene un origen sensorial. La razón educadora de Rousseau es válida en nuestro tiempo, ya que moverse en la naturaleza está justificado en la Educación desde la idea de intransferibilidad de las experiencias, debido a que estas no son posibles en otros ambientes (Hildebrant, 2005).

Su pedagogía ha ido trascendiendo hasta nuestros días, considerándose todavía como una propuesta innovadora que avala la aplicación de las AFMN en la escuela actual. En este sentido, Santos (2003) se refiere a cinco dimensiones, que desde el pensamiento de Rousseau, sitúan a las AFMN en un prisma pedagógico: 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.

Esta forma de entender la educación continúa trascendiendo y su influencia fue decisiva para los seguidores de la Escuela Nueva y en los creadores de los sistemas naturales en EF. En la esfera social estas influencias se ven reflejadas también en el atractivo que el medio natural supuso para los primeros exploradores de la naturaleza con fines científicos y de ocio.

### **La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de reforma pedagógica**

Con ánimo de contextualizar las propuestas pedagógicas en nuestro ámbito geográfico y cultural, en nuestro país, concretamente en 1876, se crea la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que es “uno de los fenómenos educativos y culturales más relevantes de la España contemporánea” (López Serra, 1998: 29), de la que Giner de los Ríos fue su máximo exponente. Su modelo pedagógico responde a unos principios de libertad, humanismo, educación activa, desenvolvimiento natural, muy relacionados con el naturalismo de Rousseau. Se critica la duración de las clases, la escasez de recreos, el sedentarismo de los niños y maestros; proponiendo reducir el horario, introducir juegos y paseos, así como extender la educación hacia el contacto con la naturaleza (Cossío, M. B, 1888). Sus ideas de renovación pedagógica, en el fondo, son fruto de una necesaria adaptación a las condiciones de infraestructuras escolares de la época, producida por una falta de espacios verdes en las ciudades (Devís, 1994).

Basándose en principios educativos renovadores, conocidos a través de sus boletines oficiales (BILE), podemos encontrar muchas referencias en torno a la educación, las actividades

físicas y el medio natural: amor a la naturaleza, educación de los sentidos, actividades deportivas al aire libre, paseos y excursiones por el campo, el puro gozo y disfrute por el paisaje; se convirtieron en algunas de sus líneas pedagógicas desde una organización escolar flexible y con un marcado carácter interdisciplinar (la enseñanza activa y el contacto con la naturaleza se realizaban desde todas las materias: ciencias naturales, matemáticas, EF, etc.). La ILE utilizó con asiduidad lo que podemos llamar sistemas típicos de una escuela ambulante. Desde sus comienzos había roto el fetichismo clásico de que sólo lo que ocurre en el aula es importante. Esa esencia se proyectó en frecuentes salidas y excursiones convertidas en un excelente medio de conocimiento directo y experiencial (Molero, 2000).

Habitualmente se trasladaban a la naturaleza para el desarrollo de actividades lúdicas y posteriormente se preocuparon por crear espacios abiertos y naturales en el propio centro escolar. Cabe destacar que a partir de las salidas educativas que organizaba la ILE en la Sierra de Guadarrama, nacieron algunos de los Clubes de montaña de la Comunidad de Madrid (López Serra, 1998). La Institución también fue precursora, en nuestro país, de las colonias escolares y del excursionismo, con finalidades didácticas, en tanto que permite una observación directa y un aprendizaje en el medio natural; y físicas, pues exige un desplazamiento utilizando los medios propios. Todo ello amplificado por el valor implícito que conlleva salir de la escuela y romper la estructura temporal y organizativa del conocimiento.

Las actividades en la naturaleza fueron una constante en los programas de la ILE, desarrollándose dentro del marco escolar curricular, por lo que eran organizadas por los propios maestros de la escuela (Santos, 2003). Éstas se desarrollaban en espacios naturales diversos, que tuvieran interés paisajístico, histórico, sociocultural, etc. lo que demuestra que la naturaleza se consideraba como una escuela de aprendizajes, en la que desarrollar actividades integrales con carácter físico, intelectual y moral.

Desde esta situación se puede resaltar la relación existente entre la EF y las actividades en el medio natural (como posible contenido de ésta), pudiendo afirmar que son el continente de la Educación Física. Actualmente, tomando como referencia el currículo escolar (que veremos más adelante), sucede lo contrario, la Educación Física es el continente y las actividades en el medio natural son el contenido. Esta relación es de gran trascendencia y en cierta medida es la responsable del enfoque con el que se abordan. La primera relación permite que la naturaleza sea una escuela de aprendizaje, mientras que en la segunda la naturaleza sólo es un espacio que posibilita satisfacer objetivos motrices (Ibid.).

Podemos considerar la ILE un ejemplo de conexión entre la educación formal, no formal e informal, un puente tendido desde la escuela a la educación del ocio. A pesar de que su legado pedagógico ha sido inestimable en el desarrollo de nuestra materia y en una nueva forma de entender el ocio en la naturaleza, fue una lástima que el estallido de la guerra civil española en 1936 y el posterior régimen franquista, no propiciaran su continuidad en el tiempo.

### **Educación Física en el Franquismo: las actividades al aire libre**

Durante el Franquismo en España, las AFMN se desarrollaron bajo una ideología marcadamente política, al igual que el resto de las cuestiones educativas. Vizueté (1996) destaca que las actividades al "aire libre" (como en esos momentos se denominaban) supusieron la piedra angular de la política de la juventud del franquismo, al ser un medio de reclutamiento para el régimen. Estas actividades estuvieron integradas en los programas escolares de la EF, en la Ley de Educación Primaria del 17 de Julio de 1945, concretamente en el artículo 45, se contemplaban como actividades los campamentos y las marchas de montaña.

En el ámbito no formal, aunque muy vinculado con lo escolar, la filosofía que se pretende transmitir mediante un régimen de vida al aire libre, queda explicitada en dos grandes textos que se realizaron por la Delegación del Frente de Juventudes: el *Manual de Campamentos y Aire Libre* y una publicación periódica, el *Mástil* --Boletín de información para mandos de campamentos-- (Santos, 2003).

Las colonias escolares se sustituyen por los Campamentos OJE (Organización de Juventudes Españolas)<sup>1</sup> que permiten el acceso al medio natural a un gran número de jóvenes de nuestro país. Los campamentos son la actividad más impulsada y mimada durante el franquismo, su función se sitúa a medio camino entre lo educativo, como lugar para formar a los jóvenes en valores de tiempo libre y la disciplina, y lo político, como espacio para llevar a cabo los planteamientos formativos del Régimen y como propaganda falangista.

El planteamiento de los campamentos y de la EF, aún desarrollándose en diferentes espacios temporales, dependía del Frente de Juventudes para chicos y de la Sección Femenina para chicas; se centraba en: educación del espíritu nacional, desarrollo físico, disciplina, formación militar, educación del tiempo libre regeneracionista, moral e higiénica. Esto se refleja en las dos perspectivas que adquiere la Educación Física como aparato pedagógico legitimador

---

<sup>1</sup> Inicialmente la OJE se denominó OJ (Organización de Juventudes) y en 1937, aún en plena guerra civil española, desarrolla su primer campamento, concretamente en Burgos. El cambio de nombre se produce en 1960 y fue en 1969 la primera vez que estos campamentos fueron mixtos, después de haber sido derogado el Decreto 27-6-1957, que prohibía la coexistencia de ambos sexos en estas actividades (Fernández, 1991).

de los valores del franquismo: una, como materia incluida en el sistema educativo y otra, como medio de educación no formal o informal, desarrollada en el ocio y utilizada por asociaciones juveniles o/y deportivas (Pastor, 1997), donde las actividades en la naturaleza eran una pieza clave. Es evidente la trascendencia que en esta etapa tienen los campamentos como transmisores de los valores educativos pretendidos (Santos, 2003), cuyo lema se resume así: *"no se centra únicamente en transmitir un modo de ser, sino también una manera de pensar-* (Delegación del Frente de Juventudes, 1967).

Encontramos, por tanto, una doble dimensión: las actividades en la naturaleza como parte integrante de los programas (complementarios) de Educación Física y la Educación Física como parte integrante de las actividades al aire libre. Las primeras se justifican por su papel en la formación del espíritu nacional y las segundas como motivación o preparación para realizar las actividades de aire libre.

### **El esculatismo: el medio natural en el proceso formativo de los jóvenes**

A principios del siglo XX, nos encontramos con nuevos antecedentes no relacionados directamente con la escuela, pero con una clara vinculación educativa y abierta al entorno natural. Nos referimos al "Escultismo o Movimiento Scout", que aparece en Inglaterra en 1907, por iniciativa del general Baden Powel; su idea es la búsqueda de lugares para niños y jóvenes donde puedan liberarse, divertirse y formarse y su pilar básico es el contacto con el medio natural y el desarrollo de una persona altruista, cívica, pacifista e universalista.

Podemos considerar al Escultismo como una de las organizaciones asociativas con mayor repercusión social en el campo de la educación no formal. Su creación supuso un importante avance en la incorporación de la educación activa y de la educación física al ámbito extraescolar en contacto con la naturaleza (Almeida, 2004).

Este movimiento debe ser encuadrado como un movimiento formativo de ámbito extraescolar (Cruz, 1995), con clara influencia y repercusiones en la actualidad en el ámbito del ocio y el tiempo libre, a través de diferentes asociaciones que propugnan la importancia de las actividades en la naturaleza como base y complemento de la formación del niño.

*"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" (Baden Powell, 1991: 9).*

El Escultismo, nacido fuera de la educación formal y en sus orígenes muy ligado al ejército, irrumpió de forma rápida en el campo de la educación formal, siendo utilizado por no



pocas instituciones educativas en el proceso formativo de jóvenes. *"Una escuela de civismo en los bosques"* era una de las definiciones que hacía del método su creador (Tejedor, 2007).

Una de sus premisas es "aprender haciendo", proporcionando actividades basadas en centros de interés y planteando un método educativo donde los Scouts aprenden de un modo práctico, pudiendo tener protagonismo para actuar y tomar decisiones. Un método basado en la observación y deducción, empleando el juego como medio pedagógico, cuyo marco de actuación es la naturaleza, empleando dinámicas de grupo ideadas a partir del comportamiento natural de los adolescentes y que tenían como principio pedagógico la autoeducación mediante el sentido de la responsabilidad y el ideal de servicio (Martínez, 1985).

La principal escuela va a ser el ambiente natural y el núcleo central girará en torno al campamento, del cual Baden Powell llega a decir que *"una semana de vida en el campamento scout, vale más que seis meses de enseñanza teórica en un aula"* (Cuadrado, 1976). Sin embargo, el campamento que plantea dista mucho del que podemos encontrarnos en cualquiera de las agrupaciones de aire libre o aulas de la naturaleza de hoy en día (Tejedor, 2007). La base de éste es que se convierte en "SU" campamento, como podemos ver en esta extensa pero esclarecedora cita:

*"Lo que realmente despierta el interés en la juventud y al mismo tiempo constituye algo educativo es el verdadero acampar: es decir, el campamento establecido por los muchachos mismos, hasta el extremo de hacer sus propias carpas, y aprender a cocinar sus propios alimentos. Luego las tareas de levantar las tiendas de campaña en sitios elegidos por las tropas; la busca de leña y agua potable; la preparación de un sitio para bañarse, cocinas de campaña, letrinas y hoyos para desperdicios; el empleo de utensilios y muebles de campamento, etc. es lo interesante, y lo que despierta entusiasmo, además de ser un adiestramiento indispensable" (Baden Powell, 1922; 32).*

La filosofía Scout propugna el desarrollo del grupo y de la persona en paralelo, se trata de un método basado en pequeños grupos denominados "patrullas", que permitirán que el gran grupo, la Tropa Scout, funcione. Este pequeño grupo es una mini-sociedad, donde cada miembro tiene una responsabilidad y donde todos están implicados en la toma de decisiones. Este sistema permite al muchacho una autonomía dentro de su patrulla, pero a la vez una exigencia en cuanto que el pertenecer a una patrulla conlleva unos deberes y unas obligaciones para con la misma (Tejedor, 2007).

Desde estas ideas podemos valorar cómo se refuerza la idea de que 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.

### **1.1.3 Vínculo recreativo y deportivo con la naturaleza**

Continuando con las relaciones históricas, vamos a tratar de reflejar cómo surge la práctica recreativa y deportiva de las AFMN. Somos conscientes de que esta división puede ser un tanto artificial, ya que las interrelaciones de éstas con las prácticas educativas son evidentes, teniendo puntos de conexión que rompen la linealidad que aquí pretendemos reflejar.

Hemos visto que las prácticas educativas en la naturaleza se plantean frecuentemente desde un enfoque recreativo de educación en, para y mediante el tiempo libre, orientado a la formación de la infancia y de la juventud desde un ocio sano y constructivo. Pues bien, en este apartado nos referiremos a cómo se han ido forjando las relaciones de los ciudadanos, no sólo de niños y jóvenes, con las AFMN desde el ámbito sociocultural y cómo las visiones recreativas-deportivas han ido tomando significados distintos hasta llegar a su configuración actual.

Aunque las referencias al ocio y la recreación aparecen en todas las etapas históricas (Puig y Trilla, 1996; Munné, 1980), para algunos sociólogos como Dumazedier, Parker, Friedman, Lanfant, el ocio en su configuración actual es un fenómeno exclusivo de nuestro tiempo en las sociedades occidentales. Dumazedier (1964), considera que con el acortamiento de la semana laboral, el ocio ha comenzado ahora a tener relevancia en la vida ciudadana, otorgando a la recreación unas características que son consecuencia de la revolución industrial (Hernández Mendo, 2000).

En este contexto, y coincidiendo con la transición de una sociedad rural a otra predominantemente urbana, se origina un cambio significativo en las costumbres, modos de vida y paradigmas culturales, entre los cuales algunos grupos sociales empezaban a mirar la naturaleza desde un punto de vista no exclusivamente utilitario y productivo, que incluye motivaciones culturales, científicas, de ocio, deportivas y aventureras, con el ánimo de satisfacer nuevas inquietudes (Moscoso, 2003).

#### **Montañeros, exploradores y excursionistas: nuevas relaciones con el medio natural**

De acuerdo con Michaelis (1984), en su afirmación sobre que el ocio es una forma de mirar el mundo, queremos analizar cómo a finales del siglo XIX y principios del XX empieza a surgir una nueva forma de mirar la naturaleza, propia de una época en la que el ser humano comienza a satisfacer con cierta garantía sus necesidades primarias y se plantea otros

quehaceres (Moscoso, 2004). De esta forma, los acaudalados burgueses de las grandes urbes industriales emprendieron las más inverosímiles andaduras, que iban desde la búsqueda de territorios naturales recónditos a la conquista de las más altas cumbres, en un sentido ascético del esfuerzo, que se entrelaza con los aires románticos heredados de épocas anteriores.

Así, aumentan las expediciones a lugares inhóspitos del planeta, se suceden éxitos y fracasos en la proliferación de intentos por conquistar las grandes cumbres y macizos montañosos y se aceleran las proezas físicas, en un deseo del individuo de llegar a donde nadie ha llegado. Se alude ahora a unas prácticas físico-deportivas de carácter minoritario pero que, aún siendo consideradas por la mayor parte de la población occidental como temerarias y arriesgadas, comienzan a tener cierto eco social y a suscitar admiración y atracción. Este tipo de proezas empiezan a manifestarse con cierta frecuencia a principios del siglo XX (Lapetra, 1996), aunque previamente parece existir consenso para acordar el 8 de agosto de 1786 como la fecha en la que se produjo el nacimiento del montañismo. Esta fecha se corresponde con la ascensión, por parte de Jacques Balmat y Gabriel Paccard, a la cumbre del Mont Blanc, hasta entonces considerado el punto más elevado de Europa, con 4.807 metros de altitud sobre el nivel del mar. El hecho constituyó todo un acontecimiento en la sociedad de aquella época (Moscoso, 2004).

El interés que despiertan estas hazañas comienza a materializarse en la práctica, cada vez más numerosa, del montañismo, por supuesto a un nivel de dificultad menor, más asequible para el individuo "corriente". Progresivamente, esta modalidad, como consecuencia de su popularización, adquiere una finalidad diferente, frente al deseo de conquista y éxito, aparece también el sencillo entretenimiento ocioso (Lapetra, 1996).

En nuestro país, la exploración y descubrimiento de nuevas rutas de montaña se debieron a grupos de científicos, universitarios y deportistas, que llevados por su curiosidad y recogiendo un antiguo espíritu de interés por la naturaleza, fueron buscando la relación entre cultura y entorno natural, desde la idea de que el conocimiento de la montaña tendría grandes beneficios para el goce del ser humano. Así, la vuelta a la naturaleza se convertiría en una de las aficiones de un grupo minoritario de jóvenes vanguardistas, que se desarrollaba en la sociedad urbana, que vieron el disfrute del entorno natural como una parte de esa modernidad a la que aspiraban, de su formación humanística, de sus costumbres higiénicas y saludables, y una nueva forma de compartir el ocio con sus amigos y compañeros (Rivero, 2005). A lo largo del siglo XIX el excursionismo se fue consolidando como un movimiento rico y complejo; en él se daban elementos tan dispares como la valoración estética del paisaje, la investigación científica, las salidas de los niños al campo o el fomento del patriotismo, que unidos a otras prácticas más

amplias, como el turismo o los deportes de montaña, popularizaron las salidas al campo y a la naturaleza, provocando un movimiento asociativo muy diverso (Otero, 2004).

En ese contexto surgen en nuestro país los centros excursionistas y de tiempo libre (fundamentalmente en Cataluña), que nacen en principio con fines recreativos, sociales y de investigación etnográfica. La primera asociación conocida es un grupo de jóvenes que, en 1872, fundan en Barcelona la "Sociedad X", formada por doce personas con el fin de conocer el país en la búsqueda de sus bellezas naturales (Muñoz, 1981). Poco más adelante, en 1876, surge la *Associació Catalanista d'Excursions Científiques*, germen del *Centre Excursionista de Catalunya*, que se crea en 1891 y que continúa ejerciendo su influencia capital en la sociedad catalana contemporánea (Andreu, Lagartera y Rovira, 1995). También es reseñable que los miembros de la ILE fueron los impulsores del excursionismo en la Sierra de Guadarrama, en Madrid, germen que más adelante continuarían otros (*Club Alpino Español*, *Sociedad Deportiva Excursionista* y la *Real Sociedad Española de Alpinismo Peñalara*), como plataforma para que los madrileños practicasen el excursionismo, el montañismo y el esquí (Rivero, 2005).

Desde ese momento surgen multitud de asociaciones excursionistas, fundamentalmente en territorios del norte de España, debido a las singulares condiciones que caracterizaban el proceso de industrialización y de urbanización que se vivía en ellos, aunque también como consecuencia de la influencia ilustrada del centro y el norte de Europa (Moscoso, 2004). Así, Peinado (2007) cita las cuatro asociaciones más antiguas del Estado, que aún siguen desarrollando esta función: la *Real Sociedad Española de Alpinismo Peñalara*, *El Club Alpino Español*, *Baskonia Mendí Taldea* y el *Centre Excursionista de Catalunya*. Estos centros fueron los auténticos artífices en su momento de: la exploración y conocimiento científico y cultural de la naturaleza, con un acento identitario; la extensión de estas actividades al ámbito social y a un ocio cada vez más mayoritario en la población; la creación y extensión de nuevas disciplinas deportivas en la naturaleza y, en algunos casos, la resistencia política ante la libertad perdida, buscando en las montañas la esperanza de recuperarla.

El excursionismo y el montañismo fueron las prácticas por excelencia que acompañaban al movimiento cultural y científico influenciado por la corriente del romanticismo, pues representaba la vuelta a los valores más tradicionales y el redescubrimiento de la tierra y la cultura propias (Miranda, Olivera y Mora, 1995). En estos momentos, en los que también comenzaba a ser importante el auge de las ideologías nacionalistas y del romanticismo, la presencia de estos clubes de montaña, junto al papel de la naciente Institución Libre de Enseñanza, representada en la figura de Francisco Giner de los Ríos, dará lugar a la definitiva institucionalización del

montañismo en España, sobre todo a partir de la fundación de la Federación Española de Alpinismo (FEA), en 1922. Desde entonces hasta nuestros días, el montañismo (y con él, otras disciplinas desarrolladas en el medio natural) se ha ido expandiendo progresivamente, en un contexto de enorme trasfondo ideológico, como les ocurría también a otros deportes, a través del Frente de Juventudes del Gobierno franquista (Moscoso, 2004).

Siguiendo a Lapetra (1996), observamos que existe también en esta época un cierto germen del turismo de aventura, a raíz de la oferta de algunas entidades para facilitar el acceso a algunas montañas, *"cuando las compañías de guías alpinas de Suiza, Italia y Francia, que eran verdaderas entidades empresariales, unidas a los intereses empresariales de la zona, ofrecían sus servicios a los turistas que querían realizar ascensiones a cumbres difíciles"* (Miranda, Olivera y Mora, 1995: 80), pero que en nuestro país aún no tenían repercusión.

### **Aparición del vínculo deportivo en las AFMN**

Es también a finales del siglo XIX y principios del XX cuando empieza a surgir lo que ahora conocemos como el "Deporte Moderno". Su configuración fue debida a ciertos acontecimientos sociales, entre los que podemos destacar: por un lado, el movimiento deportivo creado por Thomas Arnold en Inglaterra, en 1828, institucionalizando y sistematizando los juegos populares, convirtiéndolos en deporte, en el seno de ciertos colegios británicos, con la intención de ocupar el tiempo de ocio de los jóvenes en la práctica de una actividad física regulada y competitiva; y, por otro, la instauración, en 1896, de los Juegos Olímpicos Modernos, por el Barón de Coubertain (Vázquez, 1989).

El deporte comienza a ser un fenómeno universal en continuo desarrollo y, como tal, es exponente de las ideologías y de los signos culturales que subyacen en cada época. La tendencia deportiva se desarrolló en principio de forma mayoritaria en el ámbito social, en los clubes y centros deportivos, manifestándose en sus diferentes vertientes de deporte praxis y espectáculo (Cagigal, 1985), desde aquí empezó progresivamente a penetrar en la escuela como contenido hegemónico en las prácticas de EF.

Este proceso también se dejó sentir en el seno de las AFMN, aunque con cierto retraso en relación a otras disciplinas deportivas. En este contexto, desde las finalidades utilitarias iniciales como desplazamiento por el medio natural, se pasa a una visión aventurera, exploratoria, cultural científica y de ocio; habrá que esperar al advenimiento del siglo XX para que esta sociedad incorpore actividades deportivas en la naturaleza propiamente dichas (Lapetra, 1996). A raíz de estos acontecimientos, aparece un mayor abanico de actividades, antes consideradas

inaccesibles para la mayoría. Algunas de éstas se diferencian llegando a “deportivizarse” (escalada, esquí, piragüismo...), destacando un cambio en la finalidad de las mismas.

A partir de los años veinte, el montañismo, el alpinismo y los deportes de invierno se practicaron por toda la geografía española: Guadarrama, Pirineos, Picos de Europa, Sierra Nevada, Gredos, la Sierra de Albarracín y otros lugares. No fue una práctica muy generalizada, sino más bien, una actividad realizada por grupos concretos que, en su búsqueda de nuevas formas de vida y recreación, encontraron en la montaña y en el excursionismo un nuevo medio para expresar sus inquietudes y satisfacer sus ideas (Rivero, 2005). Progresivamente, estas actividades comienzan a transformar el interés que movía a sus pioneros, tornándose en interés deportivo, con lo que también se transferían y accesibilizaban los usos y costumbres de la burguesía entre las clases populares (Lagardera, 1992).

En Lapetra (1996) podemos comprobar que la creación de algunas Federaciones (montañismo, esquí, piragüismo,...) y la institucionalización de actividades tales como las carreras de orientación, contribuyen a dar el espaldarazo definitivo para difundir la práctica y relanzar el proceso de deportivización que empiezan a acusar este tipo de actividades, más o menos lúdicas o utilitarias, que desde el ámbito de la práctica recreativa hasta la competición agonística (minoritaria en sus inicios), van extendiéndose hasta llegar en la actualidad hacia una significativa masa social.

Más adelante, en los años 50-60, desde una visión diferente a la deportiva, surgen los movimientos ecologistas de defensa del medio ambiente y lo que se denomina “domingerismo”, produciéndose un éxodo masivo de las ciudades durante los fines de semana hacia los espacios naturales, que suponen salidas familiares de libre organización con la repercusión de la adquisición popular del *seiscientos* (Ascaso et al., 1996).

Como colofón a este apartado recuperaremos algunas de las cuestiones más relevantes de este fenómeno, que nos ayudarán a entender su influencia en las prácticas contemporáneas:

- Deseo por explorar la naturaleza en la búsqueda de aventura y conquista de nuevos espacios, por una parte de la población constituida por aristócratas, intelectuales y científicos.
- Se promueve el ocio y la recreación en el ámbito natural a través de los movimientos excursionistas, los cuales expresan una actividad física más espontánea y natural, basada inicialmente en objetivos científicos, culturales y etnográfico, con matices identitarios.

- La proliferación y creación de nuevas actividades en la naturaleza y su institucionalización ocasionan su progresiva y aún incipiente deportivización.
- Desde una minoría de la población las AFMN comienzan a extenderse y hacerse más accesibles para otros grupos sociales.
- Se intuye un incipiente inicio del turismo de naturaleza, aún con características muy diferentes de las que conocemos actualmente.

## 1.2 LAS AFMN COMO FENÓMENO SOCIOCULTURAL CONTEMPORÁNEO

Algunas investigaciones sociales demuestran el creciente interés de la población española por la práctica físico-deportiva, que ha aumentado significativamente en las últimas décadas. Tal como señala García Ferrando (2006), a partir de los datos procedentes de la *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles*, mientras que en el año 1975<sup>2</sup> un 40% de los encuestados manifestaba estar interesado en el deporte, los resultados correspondientes a la encuesta de 2005 mostraban un incremento de dicho porcentaje hasta alcanzar un 65%. Asimismo, y en relación con la práctica deportiva, el porcentaje de encuestados que manifiesta practicar uno o varios deportes ha ascendido desde un 22% en 1975, hasta un 40% en 2005. Por lo que respecta a las Actividades Físicas en la Naturaleza, esta encuesta no es demasiado esclarecedora en cuanto a la evolución de dichas prácticas, pues sólo aparecen datos de los dos últimos lustros, en los cuales un 15% de la población manifiesta ser practicante de AFMN.

No obstante sí podemos extraer a partir de estos datos que la práctica de AFMN, aun sin ser masiva, se está convirtiendo en una opción muy demandada por ciertos sectores de población (Lagardera y otros, 1995; Lagardera y Martínez, 1998; Luque, 2003; Martos, 2002; Nasser, 1995), que empiezan a acercarse a la naturaleza como una forma de disfrute del ocio, frecuentemente mezclado con la idea de hacer "turismo activo".

Las salidas al medio natural en nuestros tiempos cobran diferentes dimensiones, la mayoría de ellas bajo el paraguas del disfrute del ocio. Así, observamos un crecimiento de estas prácticas en el ámbito familiar, a través de actividades sencillas; como las salidas de mayor o menor duración en el tiempo organizadas a través de clubes, asociaciones, empresas e incluso agencias de viajes, algunas integradas en paquetes turísticos más amplios, pero otras con una marcada especificidad. Además nos encontramos con grupos de jóvenes que buscan alternativas a su ocio activo a través de travesías en bici o a pie, escalada, barranquismo, esquí y otras actividades de (multi)aventura, normalmente mediadas por el ámbito empresarial, pero que de forma cada vez más frecuente son gestionadas autónomamente por grupos de amigos. Especial repercusión empiezan a tener también las prácticas de 'outdoor training' (Jiménez Martín y Gómez Encinas, 2006), como una técnica de formación para empresarios basada, entre otras cuestiones, en el contacto con el medio ambiente que, desde las experiencias conjuntas en

---

<sup>2</sup> En 1975 se realizó por primera vez la *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles*, que viene desarrollándose actualmente cada cinco años. Los datos que aquí ofrecemos corresponden a la encuesta de 2005 (Ver García Ferrando, 2006).



el medio natural, pretende mejorar aspectos como la colaboración, el trabajo en equipo, el establecimiento de vínculos afectivos o la comunicación interpersonal, surgida de la mano de Kurt Hanh y ahora orientada a la mejora de la rentabilidad empresarial.

En la esfera educativa formal, la presencia de las AFMN en el currículo de la educación obligatoria se concreta con un bloque de contenidos en la Educación Secundaria, desde la aplicación de la LOGSE en 1991 y continúa actualmente de la mano de la LOE (2006), aunque a decir verdad su extensión todavía no es tan decidida ni real como la de otros contenidos más hegemónicos (Arribas y Santos, 1999; Parra 2001; Santos, 2003). Frecuentemente estas actividades aparecen más que nada en las actividades complementarias de los centros, con colaboraciones más o menos coordinadas con empresas, asociaciones o instituciones públicas. Por otra parte, la educación no formal se enmarca bien dentro de las ofertas de Comunidades, Diputaciones o Ayuntamientos, bien desde el movimiento asociativo, que se va abriendo cada vez más a otros colectivos emergentes (personas mayores, colectivos marginales, personas con discapacidad, etc.) o desde el marco de las actividades vacacionales, es decir, en los campamentos de verano.

A estas motivaciones de práctica hemos de añadir la creciente oferta y demanda deportiva surgida al calor de las AFMN: carreras a pie por montaña, competiciones de BTT, raids que combinan variadas disciplinas deportivas en el medio natural (barranquismo, orientación, piragua, BTT, escalada, rápel, carrera, etc.), carreras de orientación, escalada deportiva, esquí en sus diversas modalidades, etc.

El enfoque contemporáneo de estas prácticas es deudor de los antecedentes que hemos citado en el repaso histórico, referentes que se (re)configuran según la lógica de los tiempos que corren en sociedades urbanas, frecuentemente alejadas de los espacios naturales, que encuentran en estos una forma de romper con las rutinas, los ritmos y tiempos impuestos por la civilización actual. Tiempos que algunos han denominado postmodernos, en búsqueda de nuevas emociones, prácticas y relaciones marcadas por la heterodoxia y los nuevos códigos socioculturales imperantes.

### **1.2.1 Valores postmodernos y AFMN**

Como hemos podido comprobar a lo largo de nuestra revisión histórica, las AFMN ocupan un vasto territorio, desde el que se observan y manifiestan una gran pluralidad de visiones y tendencias que, aunque coexisten cronológicamente, pueden mostrar caras muy diversas. A pesar de defender la influencia del pasado en la construcción del presente, no somos partidarios

de enfoques explicativos lineales desde los que posicionarse de forma totalizante. Desde esta visión vamos a analizar las repercusiones que tiene la postmodernidad en las prácticas contemporáneas de AFMN, tratando de destacar algunos valores que comparten, pero mostrando también algunos rasgos que pueden poner en cuestión su supuesta condición "postmoderna".

Si por algo se caracteriza el término postmodernidad es por estar dotado de una profunda complejidad, fruto quizás de la subjetividad, el eclecticismo, la incertidumbre, el pluralismo, la ruptura y la síntesis que lo definen. Coincidimos con Sicilia (1999) en que definir de un modo preciso el fenómeno de la postmodernidad es difícil, en la medida en que este término ha sido utilizado para designar contenidos muy dispares, tales como una corriente de pensamiento, un estilo de vida, una tendencia artística o incluso una forma de ser. La postmodernidad es un abigarrado sistema de elementos sociales y culturales interdependientes que configuran el orden social más complejo conocido por la humanidad (Aguilá, 2005).

En nuestra lectura pretendemos adoptar el compromiso de mostrar, desde nuestra visión, el porqué de unas prácticas (las AFMN) en la sociedad de nuestros días, sin dejarnos influir por etiquetas y tratando de justificar el sentido de lo que percibimos, compartiendo con Fernández Balboa (2003) que, respecto al vocablo postmodernismo, a pesar de su creciente uso, todavía no se ha llegado a un acuerdo acerca de lo que en realidad constituye; manifestándose de forma más radical como ruptura de los hábitos, relaciones y prácticas sociales de la era moderna, y de forma más sosegada, considerándose una modulación diferente de los patrones, categorías y temas de la modernidad.

Así, al hablar de postmodernismo no nos limitamos a atacar los fundamentos del pensamiento moderno, ya que comprender el paso de la sociedad moderna a la postmoderna, requiere asumir una perspectiva abierta pues el horizonte que se abre a nuestros ojos es enormemente complejo (Aguilá, 2005). De esta forma vemos cómo privilegia el pastiche, el collage, la mezcla; no rechaza tan sólo aquello que critica; ambigua e irónicamente imita, incorpora, incluye. Prefiere lo local y lo contingente a lo universal y lo abstracto. Se inclina hacia la incertidumbre y la duda, desconfiando de la certeza. En lugar de las grandes teorías y del "objetivismo" moderno, opta por el "subjetivismo" de las interpretaciones parciales y localizadas. Rechaza las distinciones categóricas y absolutas (Silva, 2001). Se puede considerar que también en el ámbito de la actividad físico-deportiva, subyacen las claves de la cultura postmoderna, una cultura que en ningún modo supone ruptura y que alberga estilos y comportamientos muy heterogéneos (Lapetra, 1996).

Desde este prisma concreto vamos a mirar hacia las AFMN, situadas en una nueva cultura propia de una sociedad postindustrial, tecnológica, urbana, individualista, ecléctica, presentista, de consumo, hedonista, etc., denominada postmoderna. El surgimiento y reconocimiento de los llamados valores postmodernos ha contribuido a una nueva definición de las AFMN en nuestro entorno sociocultural, que aunque no agota otras formas de entender las AFMN, en este tiempo parece que emerge con fuerza. Algunas tendencias actuales proponen un cambio conceptual, denominándolas *Actividades Físicas de Aventura en la Naturaleza (AFAN)*<sup>3</sup>, que se configuran como actividades físicas más o menos intensas practicadas en el ocio, que suponen una aventura simulada o imaginaria, en la que se buscan retos y límites en contacto con la naturaleza (Olivera, 1995). Dentro de la cultura postmoderna y al hilo de los nuevos rumbos que toma el deporte, estas actividades experimentan una creciente proliferación, a partir de su popularización y del contacto con la naturaleza que ofrecen. Estas prácticas surgen en los años 60 del siglo XX al socaire y las preferencias de la sociedad postindustrial, como propuestas de ocio activo en los países económicamente avanzados de Occidente. En nuestro país empieza a sentirse su presencia entre los años 70 y 80, por influencia de la cercana Francia.

El término AFAN, en su definición, elude incluir el término deporte, ya que estas prácticas surgen contra la lógica deportiva imperante durante la modernidad, interesándose más que por el resultado o la competición, por la búsqueda de sensaciones nuevas de carácter placentero, la plenitud personal, la evasión divertida y el contacto con la naturaleza (Ibíd.). En este sentido, obtenemos otras visiones en las que, más que una ruptura con la deportivización, apreciamos un importante cambio en la forma de entender el deporte, originada por las propias modificaciones del proceso de producción en las sociedades occidentales (Sicilia, 1999). Teniendo esto en cuenta vemos cómo Olivera y Olivera (1995) definen algunas tendencias que rigen las prácticas deportivas de finales de siglo:

1. Aumento de la práctica de los deportes individuales sobre los colectivos.
2. Adaptación de los deportes más tradicionales hacia la búsqueda de formas más recreativas y participativas.
3. Universalización mercantilista en todos los ámbitos del deporte.
4. Elección de la práctica deportiva fuertemente influenciada por "modas" establecidas.

---

<sup>3</sup> En referencia a esta nueva visión de la AFMN, en 1995 se publicó un Monográfico en la Revista *Apunts*, nº 41, donde se hace un interesante recorrido sociocultural, recreativo, educativo, económico y antropológico sobre estas actividades y sus relaciones con el pensamiento postmoderno. Aunque su visión nos parece un tanto parcial, destacando sobre todo las nuevas tendencias y olvidándose de otros enfoques de prácticas en el medio natural, supone una referencia fundamental para comprender los cambios en la configuración de estas actividades.

5. Tendencia hacia un carácter más hedonista que ascético del deporte. Las competiciones consideradas *light* consiguen un aumento considerable, donde el nivel es muy heterogéneo y se valora más las relaciones sociales que el rendimiento.
6. Tendencia hacia la eliminación del entrenamiento, la jerarquía y la planificación del deporte.
7. Aumento considerable del número de modalidades deportivas practicadas.

En este contexto el término “deporte” se debate entre la necesaria transformación o emprender la forzosa decadencia de su reinado (Ibíd).

Una vez presentadas las AFMN desde el prisma de la postmodernidad, nos detendremos en diferenciar algunas de las características que las definen:

### **1. Contacto con la naturaleza como reacción ante lo “urbano”**

En paralelo a la despoblación que están sufriendo los entornos rurales como lugares habituales de vida, estamos observando un acercamiento de la población urbana, los fines de semana y periodos vacacionales, hacia los espacios naturales. Acuña (1996) se refiere a esta situación como una necesidad, una válvula de escape que propicia el reencuentro con uno mismo y con los demás, en el que las AFMN ocupan un papel importante. Ortúzar (1996) considera que éstas utilizan el medio natural y las fuerzas que en él se manifiestan, para satisfacer nuevas necesidades de expansión y aventura diferentes al modelo de vida urbano.

Según Canales y otros (1995 y 2000) las obligaciones, las restricciones horarias, etc., establecidas en la vida laboral en los núcleos de población, moldean unas interpretaciones de la vida que se aproximan a percibirla como un transcurrir rutinario y deshumanizado. Las prácticas físicas en la naturaleza promueven en este sentido: *distensión*, como liberación de las tensiones acaecidas en la vida diaria, originando relajación y olvido de los problemas cotidianos; *revitalización*, el contacto con el medio es el vehículo para recuperar la energía perdida en el devenir de nuestras vidas y *desrutinización*, ya que involucrarse en las AFMN supone una ruptura con la inercia que inunda la vida en la ciudad.

Estas prácticas suelen ser deseadas desde dos ámbitos antagónicos, pero complementarios a la hora de satisfacer las necesidades. Por un lado, la búsqueda de tranquilidad, sosiego, paradigma de la sociedad rural, donde prima el paseo pausado, la observación de la naturaleza, etc. y por otro, el encuentro con sensaciones adrenalínicas en un medio incierto, intensas a nivel físico y emocional, en busca de una aventura que compense la rutina y la carencia del sentimiento de autenticidad de la vida cotidiana (Heinz- Günter, 1987).

Dos modelos de implicación diferenciados por los niveles de activación que requieren en el desarrollo de actividad, pero unidos por un propósito común: la ruptura de lo cotidiano.

Estos factores propician el crecimiento exponencial de las AFMN que originan una relación diferente con el medio, al percibirse la sensación de reencontrarse con algo perdido (Lapetra y Guillén, 2005). En la actualidad, la aproximación al ámbito natural es un hecho frecuente, donde *"la naturaleza es percibida como un medio contrario, opuesto a lo tecnológico, a lo maquinista, a lo regulado, a lo institucionalizado"* (Marty, 1988: 211). Hay una especie de mitología de retorno y contacto con la naturaleza. Este elemento naturalista está relacionado con el papel que la naturaleza juega en estas actividades, puesto que constituye el medio que las hace posibles y brinda la energía necesaria para practicarlas (Feixa, 1995).

Como colofón nos gustaría compartir la reflexión que Bores, Alonso y Rodríguez (2006), realizan sobre esta vuelta a la naturaleza, cuestionando el modo actual de vida y la instrumentalización del medio.

*"A fuerza de justificar y razonar lo interesante y educativo que puede resultar acercarse de vez en cuando al medio natural hemos logrado "naturalizar" el artificioso modo de vivir que nos caracteriza y nos define como humanos. Es decir hemos dado por bueno que lo propio de nuestra especie es vivir alejado y de espaldas a la naturaleza" (Bores, Alonso y Rodríguez, 2006).*

## 2. Dimensión corpórea<sup>4</sup> y motriz en la que se encuadran

El "valor del cuerpo" ha aumentado en la sociedad postmoderna, los nuevos signos culturales han facilitado su despegue de demasiados prejuicios y condicionantes tradicionales; se ha desbordado, en la práctica deportiva, el modelo de campeón ascético, lo cual ha favorecido, la emergencia del individuo sobre la colectividad (Lapetra, 1996). Olivera y Olivera (1995: 16) apuntan que *"en la actualidad es un cuerpo hedonista, estético e informacional (que recibe y emite información) e incide básicamente en el narciso visible"*. Según Miranda y Camerino (1996), el cuerpo es un componente vital en esta sociedad porque es un elemento que permite el goce, es expresión de belleza, facilita la relación social y además proporciona un estatus determinado.

Las actividades en la naturaleza se caracterizan por pertenecer a la cultura del cuerpo informacional, emisor y receptor de información, frente al cuerpo eminentemente energético de las actividades físicas de la modernidad o las actividades higiénico-estéticas. El cuerpo que

---

<sup>4</sup> En Olivera y Olivera (1995) se hace referencia a seis dimensiones corpóreas-emocionales que definen las prácticas físico deportivas de la postmodernidad, denominadas modelos: ascético, hedonista, narcisista, etnomotriz, místico y escénico.

requieren estas actividades es aquél que emite y percibe información continuamente para desarrollar la práctica (Olivera y Olivera, 1995). No hay que olvidar que el proceso de personalización se produce en un contexto económico relativamente próspero, que si bien ha propiciado una mejora de la calidad de vida, contemplada en el crecimiento del ocio, se halla cimentado en el consumo y consecuentemente en la inevitable creación de necesidades concretas que "obligan" directa o indirectamente al individuo a consumir. En este sentido, podemos afirmar que, en la actualidad, el cuerpo también se ha convertido en un objeto más de consumo (Lapetra, 1996), en este caso de sensaciones, emociones y experiencias por las que hay que pagar.

El culto al cuerpo en una sociedad eminentemente individualista y hedonista, por tanto, se traduce en un comprobable rechazo a un tipo de motricidad rígida, que había llegado a regular y controlar la mayor parte de las manifestaciones deportivas. En opinión de Laraña (1989), la meta o la motivación del deportista está contenida en el propio ejercicio físico y en las sensaciones que produce su práctica, son actividades que no necesitan otra justificación que la propia satisfacción que produce su práctica. Las motivaciones son las de "sentirse bien en la propia piel" y la "satisfacción del placer cumplido" y no requieren dominar a un contrario, imponerse en un partido o ajustarse a unas marcas. El cuerpo del deportista no es un medio sino un fin en sí mismo, ya que tanto el cuerpo como la mente disfrutan con esta actividad.

Para entender la dimensión motriz de las AFMN, hemos de destacar que cuando nos desplazamos por el medio se produce una convergencia entre la variabilidad de sus componentes y sus manifestaciones, ya que precisamente es la heterogeneidad de elementos constitutivos lo que provoca y origina una motricidad especial (Lapetra y Guillén, 2005) y esto se produce por el carácter cambiante y la incertidumbre del medio. Aparece la dimensión "reto" y "conquista" de alguna acción impensable antes de realizarla, o difícil de conseguir, y cuando se supera se entra a formar parte de los "elegidos" (Feixa, 1995). Este tipo de prácticas ofrece la exploración de las posibilidades personales, en las que no entra solamente el dominio de unas técnicas, sino el conocimiento y adaptación al medio y la decisión libre de enfrentarse a un riesgo real. En las AFMN priman los procesos de percepción y sensación, aparece la variable riesgo, aspecto inherente, en mayor o menor medida, a cualquiera de las modalidades propias del marco natural al que nos refiramos (Lapetra y Guillén, 2005).

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996b) afirma que en la práctica de los deportes de aventura se buscan sensaciones fuertes que permitan vivir el presente con intensidad. Según Gutiérrez Sanmartín, M. y González de Martos (1995), las sensaciones más frecuentemente

experimentadas son: bienestar, placer, satisfacción, emoción, estimulación, excitación, sensación de libertad, miedo, nerviosismo, catarsis, independencia, autosuperación, euforia, relajación, aislamiento, vértigo, desafío,... . Matos (1999), en un estudio sobre las razones de práctica de estas actividades por parte de los jóvenes, afirma que persiguen las emociones corporales, el riesgo, el desafío y lo imprevisto, en contraposición a una vida social regulada, en la que la sensación de seguridad se convierte en una de las constantes, ya que en un mundo controlado y planificado la manifestación de emociones de tipo espontáneo se encuentra limitada por un conjunto de restricciones culturales y sociales, impuestas de forma explícita o implícita.

### **3. Producto de ocio y consumo**

El ocio es una faceta de creciente interés social, que está ascendiendo paulatinamente en la escala de valores de los seres humanos. Es, sin duda, una parte importante del estilo de vida postmoderno (Aguilá, 2005). El incremento del ocio y el interés por contactar con el medio natural son dos aspectos que han provocado un crecimiento importante de la práctica de las AFMN. El sentido de la vida deja de limitarse al trabajo y progresivamente surge el ocio como una nueva dimensión y un espacio donde experimentar sensaciones nuevas. Los cambios tecnológicos y la nueva tecnología de la información han transformado el mundo laboral y el mundo de la producción ha quedado desplazado por el mundo del consumo (Lapetra, 1996). El ocio de las generaciones pasadas no fue un fenómeno tan significativo como lo es ahora, se puede decir que el acceso masivo al tiempo libre y su desarrollo como ámbito de ocio, se ha ido consiguiendo progresivamente con el avance del siglo XX (Cuenca, 1995). Según este autor, su importancia se hace patente desde tres ángulos fundamentales: la disposición temporal, las actividades y el consumo.

Las nuevas formas de vida, ligadas a las condiciones sociolaborales, arrastran tras de sí toda una cultura del ocio, que propicia la expansión y aceptación de multitud de nuevas formas de ocupar ese, cada vez mayor, tiempo libre del que disponemos. Entre esas formas se encuentra la vivencia de nuevas sensaciones con actividades en el medio natural, asociadas a diversas emociones y riesgos, imponiéndose una práctica de menor esfuerzo, de fácil aprendizaje, de flexibilidad motriz, de gran emoción y espectacularidad. Es una corriente que parte de la necesidad de huir de lo cotidiano y que se basa en la creciente demanda de ocupación del tiempo libre de una forma activa y diferente. En este espacio es donde surgen las actividades de aventura, cuyo motor de acción es la práctica y las sensaciones (aventura, riesgo, incertidumbre) que son capaces de transmitir y que buscan responder a un ocio alternativo. En poco tiempo empiezan a ofertarse diversas actividades que permiten contactar con la naturaleza,

acordes con los valores postmodernos (Olivera, 1995); son las denominadas actividades: "alternativas", "de aventura"; "multiaventura", etc.

La nueva civilización occidental se circunscribe con fuerza en el ámbito del ocio, hacia donde también se dirige, en gran medida, la economía. El siglo XX ha asistido al trasvase de una sociedad industrial a una sociedad de servicios y la actividad física y deportiva adquiere un nuevo rol como servicio, donde las AFMN son un objeto más de consumo (Lapetra, 2006). Estas actividades tienen un fuerte carácter comercial, adaptándose a la ley de la oferta y la demanda; es una oferta que se vende muy bien para los que buscan un ocio alternativo, adaptado a las demandas de las nuevas generaciones, aptas para salir de la rutina. De ahí que sean, casi siempre, propuestas organizadas por terceras personas (asociaciones, clubes, empresas...). Por tanto, en cierta manera se crea una dependencia entre el "vendedor y comprador", entre el practicante y el que controla la práctica (Santos, 2003).

En este sentido, Álvaro Sicilia hace referencia a la tendencia de que las prácticas estén diversificadas en sistemas dirigidos por expertos (Giddens, 1993), en los que los "consumidores" depositan su confianza:

*"Hoy en día una persona que se disponga a aventurarse en un descenso de un río necesita muy pocos preparativos para vivir la aventura. Básicamente debe buscar un hueco en su agenda de ocupaciones y desplazarse de su lugar de residencia a uno de los múltiples lugares donde se oferta el servicio" (Sicilia, 1999).*

La práctica de las actividades demandadas, exige de grandes requerimientos materiales y humanos y un alto nivel organizativo (desplazamientos, horarios, actividades...). Su carácter esporádico es relevante para definir su trascendencia y reclamo, si fueran más accesibles y popularizadas posiblemente dejarían de tener el papel que tienen (Santos, 2003). Aunque en un principio estas actividades eran practicadas por unos pocos, expertos o románticos, su alta difusión las convierte en expresión del desarrollo del consumo de masas, que pone al alcance de un elevado número de personas objetos y experiencias tradicionalmente reservadas a un sector reducido de la sociedad. Según Laraña (1989) se trata de un fenómeno que está íntimamente relacionado con el crecimiento de las clases medias.

Por último, cabe destacar la incorporación de este tipo de prácticas al mundo de las empresas, siendo unas actividades que están insertas en la formación de los cuadros técnicos y ejecutivos, en ellas se puede percibir una curiosa tensión entre ocio-negocio. Se tiene la fuerte convicción de que la intensa vivencia grupal que proporcionan este tipo de prácticas crea



vínculos entre los individuos, muy propicios para las necesidades del mundo empresarial (Laraña 1989 y Casanova 1994).

#### **4. Heterodoxia: nuevos códigos-nuevas prácticas**

Asistimos a una etapa en la que se reivindica el cambio y la necesidad de adaptarse a códigos flexibles e intercambiables (Miranda y Camerino, 1996); observamos un nuevo modo de vida basado en el sincretismo, lo híbrido, los códigos flexibles en un tiempo conciliador en el que es posible la coexistencia pacífica de estilos, la compatibilidad entre lo nuevo y lo antiguo, lo local y lo universal, tender hacia la complejidad y hacia el origen. En definitiva, nos encontramos en la actualidad ante una cultura heteróclita y descentrada, donde la diversificación de las posibilidades de elección, la evaporación de los puntos de referencia colectivos, dogmáticos o adogmáticos, acentúan el valor del individuo y del propio "yo" (Miranda, 1993).

Desde este prisma, ecléctico y heterodoxo, observamos que ciertas prácticas en la naturaleza se contagian, destacando cuatro situaciones en las que se vislumbra este proceso antes reseñado:

##### *- Desreglamentación de la práctica*

Se difumina el concepto de reglamentación fija, rechazando el modelo deportivo institucionalizado, desligándose de normas y reglas y desvinculándose de una organización controlada por clubes, asociaciones o federaciones, que da lugar a diversas actividades de carácter más flexible. Esta desregulación se produce en parte por la simple desaparición de la instalación deportiva propiamente dicha; el espacio natural es un claro exponente de esta tendencia, convirtiéndose en un escenario deportivo que forma parte de los estilos de vida cada vez más individualizados, donde cada persona elige el espacio de práctica que mejor se adapta a sus necesidades individuales.

Se percibe una resistencia a la institucionalización, ya que se cree incompatible con la esencia de unos deportes o prácticas donde la libertad se considera un valor indispensable. Sin embargo, Sicilia (1999) advierte que aunque la socialización de este tipo de prácticas es relativamente reciente y su institucionalización hoy en día es escasa, nos encontramos ya con claros ejemplos de deportivización, práctica además materializada en normativas cerradas y con un sistemático organigrama asociativo, en algunos casos de tipo federativo.

*- Diversificación de la práctica*

Una forma de entender este fenómeno aparece ilustrada en la definición de "sistema abierto" (Puig y Heinemann, 1991), difícil de acotar por su creciente diversificación, al que se van incorporando continuamente nuevas prácticas y nuevas concepciones. En él aparecen diferentes expectativas y motivaciones de la población, expresión de la personalización de la actividad llevada a cabo, produciéndose un incremento en la práctica de actividades individuales. La diversificación de las actividades plantea modelos de práctica heterogéneos y flexibles y ello incide en la democratización de la práctica. Surgen ante la necesidad de liberarse, retornar a la naturaleza, escaparse de la vida cotidiana, sentirse vivo, y en la naturaleza, encontrar tranquilidad, paz, libertad, emoción, placer, aventura, plenitud personal y evasión divertida (Lapetra, 1996).

La proliferación en la práctica no es homogénea ni sigue una dirección única, ya que las preferencias de la población dejan, cada vez más, de estar uniformadas alrededor de la visión ascética del deporte (Sicilia, 1999), para buscar en su lugar fórmulas diferenciadas, inéditas e imprevisibles (Padiglione, 1995).

A su vez, los medios de comunicación, que paulatinamente ven acrecentada su influencia en la consolidación de normas y valores sociales, se hacen eco del interés que este fenómeno ha adquirido y acentúan la presencia del mismo en diferentes planos, reflejados de forma muy explícita en la publicidad y en los programas televisivos. Por un lado, nos encontramos con la frecuente divulgación de hazañas en la naturaleza (conquista de cumbres y lugares inexplorados, descensos de ríos imposibles, esquí extremo,...) y de gestas deportivo-competitivas en lucha con los agentes naturales y los propios límites personales. Y por otro, se difunde un estilo de vida en contacto con la naturaleza para todos los públicos y con muchas opciones dentro de un ocio y un turismo activo cada vez más en boga.

*- Creación, diversificación y modificación de modalidades y espacios*

Se produce una continua renovación, creación y modificación de actividades diferentes, adaptadas a gustos, habilidades, emociones, impactos mediáticos, etc. Se observa una especial fusión de disciplinas diversas y aparecen nuevas formas de relación con la naturaleza, surgiendo prácticas inéditas, gracias a la invención de nuevos aparatos y de equipamientos tecnológicamente más avanzados y a la facilidad, cada vez mayor, de acceso al medio, con la creación de infraestructuras (Casterad, Guillén y Lapetra, 2000), algunas incluso fuera del propio medio natural. Así, los espacios de práctica se tornan cada vez más heterogéneos y amplios,

dejando de circunscribirse exclusivamente a instalaciones predeterminadas, siendo cualquier lugar válido para la práctica.

Observamos también el surgimiento de una tendencia donde el espacio natural se acondiciona y pierde, en buena medida, su carácter misterioso e incierto (Lapetra, 1996). La escalada representa un claro ejemplo, ya que se tiende a alejarla de la propia naturaleza, a través de la práctica y de la celebración de competiciones en los microclimas que representan los rocódromos (Sicilia, 1999). Además, se esquía en hierba, se hace surf en dunas y wind surf en grandes pabellones acondicionados como el París Bercy; se escalan edificios y se ascienden rascacielos a la carrera, como si de una cumbre se tratase. Por otro lado, la práctica en la propia naturaleza viene acompañada de un amplio apoyo tecnológico (Acuña, 1996).

Algunos autores (Miranda, 1993; Miranda y Camerino, 1996) hacen referencia a una nueva sensibilidad, una estética que combina lo tradicional con lo nuevo. Es lo que Paniker (1989) denomina retroprogresión, ir simultáneamente hacia lo nuevo y lo antiguo. No en vano algunas actividades actuales surgen determinadas por prácticas ancestrales (Olivera, 1989).

Cada vez son más las especialidades, nuevas o híbridas, que surgen, producto fundamentalmente de esta nueva concepción físico-deportiva y de la aportación de la técnica a las mismas. Ya sea por la importación de nuevas modalidades deportivas de otros países, o por la invención de formas alternativas de practicar deportes más tradicionales, el hecho es que las nuevas modalidades se están difundiendo a un ritmo acelerado en los países occidentales.

#### *- Papel de la tecnología*

En la actualidad la práctica de actividad física viene acompañada del ingente consumo de diversos objetos deportivos y de la multiplicación y creación de nuevos y sofisticados materiales, que en algunos casos simplifican y accesibilizan la actividad (tablas carving en esquí, piraguas antivuelco, etc.) y en otros permiten desarrollar acciones más complejas y espectaculares. La realidad nos muestra que continuamente aparecen modos de práctica inéditos y materialmente posibles gracias a la creación de nuevos artefactos, que van en paralelo con la variedad de motivaciones y expectativas de los ciudadanos.

Así mismo, se crean disciplinas en las que existe una íntima unión entre el cuerpo y el artefacto-material (Parra, 2001), produciéndose una creativa unión entre tecnología y naturaleza, que pone al alcance del ciudadano contemporáneo la posibilidad de penetrar en unos campos de acción motriz y de sensación imposibles e inimaginables sin esa relación y que permiten ampliar

las posibilidades de relacionarse con el entorno, de sentirlo mejor a través de la experiencia motriz.

Desde todas estas tendencias, herencia de la postmodernidad, pasaremos a planteamientos más aglutinadores, en los que podrán compartirse estos y otros valores.

## **1.2.2 Las AFMN de nuestro tiempo: un paso hacia adelante pero sin perder la esencia**

Una vez expuestas algunas de las características asignadas a las AFMN dentro del marco de la postmodernidad, vamos a plantear algunas críticas e interrogantes que hemos observado, tratando de incorporar algunos de los rasgos esenciales de las AFMN que parecen obviarse. De este modo, valoramos la profusión, creación y enfoques de nuevas actividades en la naturaleza como respuesta a las diferentes necesidades y expectativas creadas en la población, pero también cuestionamos la forma en que algunas de ellas se llevan a cabo y, sobre todo, sus posibles consecuencias a la hora de enfocarlas desde otros puntos de vista y sensibilidades. Es el momento de abrir el objetivo de la "cámara" y hacer zoom con la mirada.

### **1.2.2.1 Contradicciones y paradojas en la práctica de AFMN**

Hemos defendido que los cambios demográficos, sociales, laborales, políticos y culturales marcan el sentido y el estilo de las prácticas de AFMN, haciendo emerger nuevos modos de encararlas y con ello nuevos valores. Desde aquí vamos a reflejar las contradicciones y paradojas que encontramos en algunos de estos valores y cuál puede llegar a ser su repercusión en la formación de la ciudadanía. En este caso nos vamos a centrar en la instrumentalización del medio natural, la mercantilización de las prácticas, la creciente deportivización, la cuestionable democratización del acceso a las AFMN y las agresiones al medio ambiente.

#### **Instrumentalización del medio natural**

Pensamos que la esencia de las AFMN es precisamente el espacio en el que se desarrollan, es decir el medio natural. Acudir a éste 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.

En oposición a todo esto, creemos que el enfoque de algunas prácticas arrincona al medio natural a un uso simplemente instrumental, perdiendo el sentido de trascendencia de lo que implica contactar con la naturaleza (Arribas, 2003), imperando la banalización en el contacto con

la naturaleza, aligerado de toda trascendencia moral, ya que lo que en ocasiones puede suponer una liberación, conlleva el riesgo de perder la oportunidad de ofrecer otras emociones que pueden llegar a resultar más significativas y duraderas (Pérez Brunicardi, 2004). Esto se pone de manifiesto tanto en el enfoque de la práctica como en las finalidades perseguidas, ya que en ocasiones la ruptura con lo cotidiano, la vivencia de emociones intensas, la búsqueda del placer, la catarsis, el individualismo y la inmediatez impiden percibir lo que la naturaleza nos ofrece en toda su extensión. En este sentido, la naturaleza puede llegar a convertirse en un parque temático, una cancha polideportiva sin más, donde cobra valor la emoción gratuita y el espacio es tenido como una mera infraestructura.

Un ejemplo que ilustra muy bien todo esto es el hecho de que cada vez con más frecuencia se acercan estas prácticas a los ámbitos urbanos, remplazando la naturaleza por espacios artificiales (rocódromos, pistas de esquí bajo techo, etc.). Creemos que desarrollar ciertas actividades fuera de su espacio "natural" tal vez 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. Pero no es menos importante el hecho de que crear instalaciones artificiales puede llegar a desvirtuar su práctica y convertirla en utilitaria e instrumental (Santos y Guillen, 2004). Nos gustaría reflexionar sobre si trasladar las sensaciones que aportan estas actividades y su acción motriz, más controlada y domesticada, puede contribuir a perder lo que supone el contacto con el medio natural en toda su extensión.

### **Mercantilización de servicios y productos**

Los procesos de instrumentalización del medio natural se encuentran muy unidos a la posibilidad de convertir las AFMN en un producto y servicio competitivo en el mercado. Así, el papel de los participantes consiste más en consumir emociones que en ser capaces de crearlas. De esta forma se detecta una fuerte dependencia de terceras personas y una pérdida de autonomía en el contacto con la naturaleza, beneficiosa para el proveedor del servicio, que se asegura que siempre que se desee la práctica, se volverá a contar con él. Este proceso se relaciona con la creación de nuevas actividades que su popularización y etiquetación ha sido bien aprovechada por el sector comercial, que indudablemente ha tenido mucho que ver en su auge (García Monge, Miguel y Abardia, 1992).

En ocasiones (creemos que demasiado frecuentemente en la actualidad), las AFMN se convierten en un producto en venta, una oferta turística, deportiva, de ocio con actividades que en muchas ocasiones dejan escaso margen de autonomía y decisión al que las experimenta, dejando el fluir o surgir de las sensaciones en manos de alguien que (re)crea una aventura

imaginaria cercana a un parque de atracciones. Desde nuestro punto de vista el ocio y las AFMN, como espacios de crecimiento personal, deben contribuir a desarrollar la imaginación creativa en contacto con la naturaleza y a dar la posibilidad de decidir cómo queremos vivir “nuestra aventura”, estableciendo otros diálogos con el medio y aprendiendo lo que implica vivir, contactar y desplazarse por él de forma más autónoma, llevándonos a una participación consciente que cuestione la dependencia de terceras personas desde una relación mercantil.

### **La deportivización y componente agonístico**

A pesar de que hemos visto que las AFMN son actividades que se desinstitucionalizan y se despegan de las normas y reglas fijas del deporte federativo, hemos de reconocer que actualmente la lógica deportiva permanece adherida a muchas prácticas. Asistimos a la proliferación de actividades deportivas en la naturaleza, ya que el deporte (heredado de la era moderna) es una maquinaria potente que impregna de valores todos los ámbitos: políticos, económicos, sociales y culturales. Así, Canales y otros (1995) afirman que el apelativo de “actividades físicas en la naturaleza” se está refiriendo a una manifestación humana esencialmente no urbana, pero no carente de espíritu y de lógica deportiva.

En este sentido, crecen las visiones ascéticas en la práctica, recuperando la esencia de las grandes gestas y aventuras en la naturaleza, pero dotándolas de carácter competitivo y agónico. De esta forma se valora la épica, el esfuerzo, el reto trabajado, huyendo de la gratuidad de las emociones, desplegando todo el potencial físico y psicológico disponible para lograr las hazañas propuestas. Un deporte que también aparece en los rankings, las estadísticas, que permite medirse con otras personas, pero sobre todo con las dificultades de la naturaleza (incertidumbre, desniveles, inclemencias meteorológicas, distancias, dificultades...).

Creemos que es necesaria su coexistencia pacífica y no negar esta corriente entre las demandas sociales, pero sí debemos reflexionar sobre a qué sectores de la población están destinadas, qué finalidades persiguen y si éstas son o no compatibles con otras fórmulas.

### **Cuestionando la supuesta democratización de las prácticas**

Creemos que la democratización real de las prácticas no llega ni mucho menos desde su mercantilización, ya que pueden ser productos que no estén al alcance de todos, bien por su coste, especificidad o forma de acceso. Nuestra opción nos lleva a tratar de crear una cultura en torno a ellas desde una aplicación más sencilla y abierta a todos los sentires y capacidades, que no sean sólo prácticas que a pesar de preocuparse por su supuesta democratización requieran sofisticados materiales y servicios y en las que su inmediatez suponga la compra de

conocimiento a cambio de una experiencia fugaz y poco controlada por la persona que la experimenta.

Estas cuestiones contribuyen al olvido de ciertos sectores de la población (personas con discapacidad, mayores, colectivos en riesgo de exclusión social, etc.), colectivos emergentes que, en muchos casos, no tienen las mismas oportunidades formativas que el resto y que solicitan, como cualquier ciudadano, su espacio para el aprendizaje, la vivencia del ocio y por supuesto el contacto con el medio natural (Arribas, 2005). La democratización de las prácticas requiere sobre todo un proceso de adaptación y accesibilidad y la creación de programas y propuestas que contribuyan a una toma de conciencia de lo que estas actividades suponen. El reto es la continuidad en la práctica, las experiencias positivas y el hecho de estimular el deseo de querer repetir las, con la sensación de un bagaje adquirido. Como respuesta a todo esto, nos parece urgente la consolidación del derecho a la educación y la democratización del acceso a ésta desde un punto de vista integral, como paso fundamental a la igualdad de oportunidades que toda persona merece. Las AFMN por su potencial manifiesto no deberían escapar a esta posibilidad.

#### **¿De espaldas a los problemas ambientales?**

Los sistemas de producción y el acelerado “progreso” en las sociedades económicamente avanzadas, repercuten de manera fundamental en el medio natural. Las consecuencias del desarrollo económico tienen una influencia muy negativa en el medio ambiente, al verse explotado sin prejuicios en pro de un supuesto avance social ilimitado. Estos sistemas de producción y consumo (cercaos a la vida cotidiana de todos nosotros), originan grandes problemas ecológicos, ya que no sólo degradan el medio, sino que agotan y esquilman los recursos naturales del planeta, llevándose la peor parte los países más pobres. De ahí que los problemas ambientales no deban verse como una realidad aislada, sino interdependiente a nivel cultural, político, social, ético, global y local (Santos y Guillén, 2004).

En este sentido, creemos que cualquier práctica en la naturaleza, independientemente de su enfoque, no debe realizarse a espaldas de las problemáticas ambientales, contribuyendo a la conservación y mejora del medio concreto en el que se desarrollan, tratando de ser críticos ante aquellas prácticas con un significativo impacto ambiental. Es preciso pues incidir a través de las AFMN en la problemática ambiental, huyendo del tópico de que por el mero hecho de acudir a la naturaleza los practicantes se convierten en ecologistas, cuando es evidente que para que tenga lugar una adecuada educación ambiental, es necesaria una intervención didáctica específica (López Pastor y López Pastor, 1996). Si no aprovechamos el contacto con el medio como toma

de conciencia, no sólo de lo que implican las prácticas que estamos desarrollando y su impacto en el medio, sino también sobre las consecuencias que el “desarrollo” está ocasionando en los espacios naturales, habremos perdido la posibilidad de estimular el sentido crítico y el compromiso de los practicantes en el transcurso de la experiencia en el medio natural y por ende, en las secuelas que tienen nuestros modos de vida en la conservación de la naturaleza.

Coincidimos con Fernández Balboa (1993) en que sin esa visión crítica y sin explorar los espacios adyacentes a nuestras prácticas, es imposible darnos cuenta de las contradicciones en que nos vemos inmersos. Esta visión se encuentra muy relacionada con el ámbito del turismo y con la explotación mercantilista de los espacios naturales, que necesita de una sistematización y de un control, para que pueda encaminarse hacia modelos más sostenibles y respetuosos con el medio natural (Lagardera y Martínez, 1998).

La posibilidad de permanecer, desplazarse y aprender en el medio natural se nos antoja como una oportunidad única para propiciar el acercamiento, conocimiento, valoración y disfrute del medio, independientemente del enfoque que le demos a las prácticas. Esto se debe reforzar con el desarrollo de una conciencia crítica ante los problemas medioambientales (Arribas y Santos, 1999). Como cada vez somos más las personas que acudimos al medio natural desde diversas motivaciones, no podemos dar rienda suelta a todas nuestras apetencias sin ser conscientes de las consecuencias (Mugarra, 2000). En ocasiones, la falta de sensibilidad de los practicantes, la excesiva explotación comercial de los espacios naturales, el abandono de basuras, el excesivo número de personas en un espacio de especial sensibilidad, la creación desproporcionada de infraestructuras de acceso, la escasa reversibilidad del impacto, la utilización de materiales inadecuados o la falta de (in)formación, provocan graves consecuencias y deterioros en el medio, a veces irreparables. Se debe pues fomentar una cultura y sensibilidad real de respeto al medio, para que se valore y tome conciencia de los impactos humanos en el entorno; de esta forma las personas nos convertiremos en agentes activos, tratando dar un paso más hacia el compromiso, hacia un modelo más activo para nuestra vida cotidiana y que llegue a convertirse en un estilo de vida.

#### **1.2.2.2 Recuperando la esencia formativa de las AFMN**

Estas y otras paradojas nos generan inquietud, ya que a la sombra de ciertas prácticas sociales en la naturaleza asociadas al riesgo, la catarsis, la emoción gratuita, la competición, el consumo, etc. y debido a su creciente repercusión social, se puede generar un pensamiento homogéneo que impide vislumbrar otros caminos, que sin duda existen, y trasladarse de forma



mimética desde estas prácticas a otros ámbitos; desde nuestro papel de formadores debemos reclamar el papel de las AFMN con algunos matices diferenciadores.

Además de las prácticas reivindicadas como postmodernas, que ya hemos presentado con suficiente extensión, no debemos olvidarnos del papel que pueden desempeñar las AFMN en otros ámbitos y contextos. Así, en el ámbito educativo formal, debemos de tener en cuenta que los centros escolares e institutos desarrollan AFMN, preguntándonos por su repercusión, influencia e interrelación en la esfera social. Dentro de la educación no formal, existen suficientes ofertas en el ámbito asociativo y en el seno de los clubes como para valorar su incidencia, no sólo de las actividades vacacionales (campamentos), sino también de otras llevadas a cabo de forma más continua. Y cómo no, es importante apreciar el ámbito de la educación informal, en la que el desarrollo de actividades conjuntas en el seno de la familia, el aprendizaje entre iguales y la consideración de la sociedad como potente agente educador, pueden ser un camino tan idóneo como otros para formar y generar cultura en torno a las AFMN.

El ámbito recreativo aparece interrelacionado con algunas de las cuestiones antes abordadas en la esfera educativa (ocio familiar, grupos de amigos, clubes, asociaciones...) y tiende al denominado turismo activo, manifestándose tanto en las prácticas más autónomas y sencillas, como en las más dependientes y sofisticadas. El ámbito deportivo también se puede entremezclar con los dos anteriores, soportando prácticas que van desde la iniciación y el descubrimiento de diferentes actividades deportivas en la naturaleza, hasta prácticas de mayor exigencia técnica, física y psicológica, con un gran componente de compromiso y tecnificación, algunas de ellas ciertamente profesionalizadas.

Para finalizar este capítulo vamos a “poner sobre el tapete” algunas de las cuestiones que pueden ayudarnos a engrandecer las posibilidades de las AFMN, referidas a todos o a algunos de los ámbitos de referencia, centrándonos fundamentalmente en el educativo y en el recreativo, ya que son los que más relación van a tener con nuestro objeto de estudio.

Pensamos que el papel a desempeñar por las prácticas formativas en el medio natural, no puede ni debe desarrollarse por agentes sociales aislados, sino que más bien necesita de una acción ciudadana respaldada por las instituciones públicas, las industrias de ocio y turismo, los diversos agentes educativos y las instituciones formativas de profesionales y ciudadanía. Para ello vamos a plantear las siguientes propuestas, tratando de compensarlas y equipararlas con aquellas en las que nos hemos centrado anteriormente al revisar las prácticas asociadas a los valores de la postmodernidad, advirtiendo la necesidad de explorar los diferentes enfoques y de situarlos en función de nuestra posición y principios formativos.

En relación a estos aspectos profundizaremos en los capítulos dos y tres, pero antes queremos dejar constancia de algunas cuestiones que, desde referentes históricos y socioculturales, contribuyen a construir planes formativos adecuados en torno a las AFMN. Estas son algunas de nuestras propuestas a modo de propósitos:

- Reforzar la sencillez en las prácticas, pudiendo descubrir la naturaleza desde dimensiones familiares y accesibles, valorando no sólo aquellas actividades que nos aportan un nivel intenso de emociones, sino también aquellas que posibilitan un encuentro pausado y consciente con el medio natural.
- El fenómeno del ocio continúa siendo un factor diferenciador entre clases sociales, que requiere de una urgente revisión educativa y de una necesaria y real democratización. El ocio como experiencia humana, de la mano de la actividad física en el medio natural, nos ofrece un abanico de posibilidades suficientes para que se estructuren, promocionen y diseñen infraestructuras y actividades en diferentes ámbitos y perspectivas, desde un punto de vista sostenible y adaptado a los diversos sectores de la ciudadanía.
- Se han de buscar también prácticas en la naturaleza que rompan la lógica del consumo y que contemplen al participante como creador de su propia "aventura", para ello creemos que en paralelo a la tendencia de compra-venta de servicios y actividades en la naturaleza se requiere la formación y creación de una cultura en torno al medio natural y a la práctica de AFMN por parte de la población.
- Reforzar las prácticas como experiencia colectiva, no sólo individual, tratando de aprovechar las posibilidades que brinda la naturaleza en los procesos de interrelación y socialización, sobre todo de los más jóvenes.
- Mostrar las posibilidades de las AFMN más allá del hedonismo y de la inmediatez, recuperando la esencia formativa y la trascendencia que supone el contacto con la naturaleza, tratando de desinstrumentalizar tanto la práctica como el valor y sentido del medio natural.
- Creemos que las propuestas relacionadas con las AFMN en "entornos urbanos domesticados" pueden ser un punto de partida para la iniciación, constituyendo una alternativa que nunca debe ser un sustituto total de las vivencias y posibilidades que nos ofrece el contacto directo con el medio natural.
- Reivindicar el papel de la escuela en el desarrollo de estas actividades, buscando fórmulas imaginativas y creativas para paliar algunos de los problemas que impiden su

puesta en práctica, considerando a la institución escolar como un referente básico en la creación de cultura en torno a las AFMN.

- Integrar en el desarrollo de todas las AFMN, independientemente de su enfoque, un profundo respeto por el medio natural, así como los conocimientos y actitudes necesarias para contribuir a su conservación y mejora.

Aprovechemos las tendencias actuales, pero tengamos en cuenta que nuestro papel como profesionales y formadores de las AFMN, debe ser el de reflexionar críticamente sobre las implicaciones de las prácticas sociales y no plantear sólo prácticas de uso y disfrute, sino más bien procesos de educación permanente, educación del ocio y compromiso con la "madre tierra", en pro de tratar de convertir las AFMN en prácticas sociales dignas y realmente valiosas para la ciudadanía.



## CAPÍTULO 2

### LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL: CONCEPTOS, VISIONES Y PRÁCTICAS



## Introducción

Una vez revisado el papel de las AFMN y sus diferentes configuraciones a lo largo de la historia, vamos a repasar, desde la literatura existente, los diferentes conceptos que se manejan, que obedecen sin duda a diferentes modos de práctica en un espacio común: el medio natural.

Después de realizar el barrido conceptual y terminológico, nos dispondremos a extraer algunas de las características otorgadas a las AFMN, tratando de ubicarlas en enfoques de práctica coincidentes.

Finalmente, también desde una completa revisión bibliográfica y atendiendo a diferentes parámetros, expondremos los diferentes modos de clasificación de las AFMN que aparecen en la literatura, con el objeto de sistematizar, desde diferentes visiones y criterios, el entramado de prácticas con las que nos encontramos.

## 2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LAS AFMN Y SUS IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA

Se nos antoja ineludible, revisados ya los antecedentes histórico-culturales, profundizar en los diferentes significados otorgados a la práctica de AFMN y posicionarnos ante aquellos que nos parecen más relevantes. Para realizar este análisis, presentaremos en primer lugar la amalgama de denominaciones con las que nos hemos encontrado, para después centrarnos en su especial interés para el ámbito formativo. Este análisis conceptual, aunque pueda parecer poco relevante, es decisivo para la configuración de las AFMN como prácticas más o menos educativas (Santos, 2000), aspecto que nos interesa de forma fundamental en el desarrollo de nuestra investigación.

### 2.1.1 En el laberinto de las denominaciones

Como hemos podido comprobar a la hora de determinar el concepto de AFMN, el conjunto de prácticas físicas y deportivas desarrolladas en la naturaleza aparece descrito bajo diferentes denominaciones, según los autores que las estudian y analizan.

Antes de sumergirnos en el desarrollo de los diferentes conceptos, creemos necesario realizar una delimitación terminológica, partiendo de las diferentes denominaciones encontradas, ya que son muchos y variados los nombres que se utilizan. Podemos comprobar en la bibliografía consultada múltiples referencias que así lo explicitan, encontrando un sinfín de términos en torno a la definición conceptual de lo que nosotros llamamos AFMN (Fernández Quevedo y Del Campo, 2003; Funollet, 1989; Olivera, 1995; Lapetra y Guillén, 2005; Miranda, Lacasa y Muro, 1995; Parra 2001; Sáez, 2005; Santos 2003; Tierra, 1996), pero que en manos de diferentes autores cobran dimensiones diversas.

Ante esta pluralidad de conceptos, para una primera aproximación hemos recogido la diferenciación que realiza Parra (2001), en función de dos criterios: 1) si su foco de atención atiende más al espacio en el que se desarrollan (medio natural) o 2) si el foco se traslada principalmente a las características de la práctica (en el medio natural). Dentro de cada una de estas categorías, con algunas modificaciones, trataremos de incluir todas las definiciones que se acerquen al concepto genérico de AFMN, para más adelante centrarnos en un concepto educativo.



### 2.1.1.1 Denominaciones que atienden principalmente al medio natural en el que se desarrollan

\* *Actividades Físicas en el Medio Natural*. Son actividades que sensibilizan a los alumnos sobre el medio natural, fomentando su conocimiento, respeto y favoreciendo su disfrute, y las actitudes de participación, creatividad, socialización, autonomía y responsabilidad en la organización de actividades en grupo (Junta de Andalucía, 1995).

\* *Actividades al Aire Libre* o simplemente *Aire Libre*. Es un concepto utilizado ampliamente en nuestro país, desde la ILE hasta el Frente de Juventudes, heredado de la cultura francesa (plain air), que recoge todas las actividades que utilizan la naturaleza en su más amplio sentido (Gómez Encinas, 1991). Este concepto se ha llegado a considerar en algunas épocas como sinónimo de escultismo (Miguel, 2001).

\* *Actividades en la naturaleza*. Es la expresión que históricamente ha venido a reemplazar a la anterior, aunque convive con ella durante mucho tiempo. Con esta denominación se refuerza la idea de la naturaleza como lugar idóneo de realización de determinadas actividades, destacando especialmente su carácter educativo globalizador (Gómez Encinas, 1991).

\* *Actividades deportivas en el medio natural*. Se considera, por un lado, que el deporte engloba también a actividades físicas no competitivas y exentas de reglas (Funollet., 1995) y por otro, que debido a la creciente utilización del medio natural como entorno para la competición (orientación, raids de aventura, piragüismo,...), se incluye en esta definición a aquellas modalidades deportivas que necesitan de un espacio natural para llevarse a cabo.

\* *Outdoor adventure recreation* (Ewert, 1985). Se refiere a propuestas que tienen lugar en un ambiente natural, mediante actividades que suponen retos tanto desde el punto de vista emocional como físico, y que utilizan situaciones de riesgo aparente o real, cuya culminación, a menudo incierta, puede ser influenciada por las acciones del participante y por las circunstancias.

\* *Deportes tecno/ecológicos* (Laraña, 1986). Supone la simbiosis entre la naturaleza y la tecnología. La tecnología mejora y amplía las posibilidades de la práctica, su seguridad, su estética y su vistosidad.

\* *Actividades de desafío en la naturaleza* (Progen, 1979). Son actividades que comportan una actividad humana como respuesta al desafío ofrecido por el mundo físico. Valoran la capacidad para luchar con uno mismo o contra las fuerzas libres de la naturaleza.

\* *Actividades deslizantes de aventura, Deportes "Glisse", Deporte LIZ* (León y Parra, 2001). El deslizamiento es la actividad básica de estos deportes. Aseguran una sensación de armonía que procura al deportista el control perfecto de su vehículo, utilizando las energías de la naturaleza de manera directamente controlada, como forma de propulsión.

### 2.1.1.2 Denominaciones que atienden principalmente a las características de las AFMN

\* *Actividades físicas de aventura en la naturaleza* (Olivera, 1995). Son actividades que pertenecen a otra época, la postmoderna, con concepciones físico recreativas diferentes al deporte, que no necesitan de reglas, ni de una institucionalización, y que varían en la motivación de los que las practican, en las condiciones de su práctica, en los fines que se persiguen y en el medio utilizado para su desarrollo, siempre pleno de incertidumbre y por tanto de aventura.

\* *Nuevos deportes*. Atendiendo a su carácter innovador, diferencial y alternativo.

\* *Deportes de aventura*. Se caracterizan por la búsqueda de la incertidumbre y del riesgo, contrariamente a lo que sucede en el deporte convencional, en el que se trata de reducir sistemáticamente la incertidumbre, domesticando el espacio de juego. Cada vez se desarrollan con un componente más competitivo.

\* *Deportes en libertad*. En ellos existe una mínima sujeción a normas reglamentarias, una escasa institucionalización, sin vínculo federativo, y unas amplias posibilidades de práctica en el medio natural.

\* *Deportes Californianos*. Indican el origen geográfico y cultural, así como su peculiar estilo.

\* *Deporte salvaje*. Sus rasgos principales son el carácter natural, abierto, libertario e incierto de su práctica y la carencia de reglamentación, de institucionalización, de espacio fijo y de horario.

\* *Deportes extremos*. Caminan hacia las sensaciones límite, buscando siempre lo más difícil.

\* *Deportes "Fun"*. En estos deportes la diversión aparece siempre vinculada; "Fun" significa diversión.

\* *Deportes adaptados al medio natural urbano* (Gómez Encinas, V. 1994). Son deportes y actividades que siendo propios de la "naturaleza" se practican y desarrollan en la "urbe"; nacen de la necesidad de acercar al ciudadano deportes que son específicos del medio natural y que por la evolución, o simplemente por el ánimo de difundirlos y potenciarlos, se adaptan al medio urbano,

modificando sus reglas y su escenario de juego, lo que en muchos casos da lugar a otro nuevo deporte.

\* *Actividades deportivas de esparcimiento y turísticas de aventura.* Se caracterizan por sus posibilidades en el turismo y en la recreación. El Departamento de Comercio, Consumo y Turismo de la Generalidad de Cataluña (1991), citado por Miranda et al. (1995), haciéndose eco de la importancia de este tipo de actividades para el desarrollo turístico de su región, las denomina de esta forma, ya que se practican sirviéndose básicamente de los recursos que ofrece la misma naturaleza en la que se desarrollan y en las que es inherente el factor "riesgo".

\* *Otras definiciones* que llevan implícito el concepto turístico y que aparecen en algunos documentos y publicaciones, como por ejemplo: *Turismo de aventura, Turismo activo, Turismo verde, Ecoturismo,...*

### 2.1.2 Conceptos de AFMN centrados en el ámbito educativo-formativo

Una vez presentado el maremágnum de denominaciones existentes y mostrada la innumerable cantidad de términos que se han adoptado en relación a las AFMN, queremos apuntar, siguiendo a Fernández Quevedo y Del Campo (2003), que aunque estos términos hacen referencia sin duda a actividades distintas (que con características peculiares justifican y llaman la atención sobre sus diferencias, a veces producto de modas o incluso de la comercialización de las mismas), no obstante, tienen una clara similitud entre ellas y por ende poseen una sencilla diferenciación con el resto de actividades físicas: el medio en el que se desarrollan.

Como no es motivo de esta investigación el profundizar en todas estas denominaciones, y además resulta difícil su agrupación, para culminar con el proceso de conceptualización de las AFMN, vamos a centrarnos en analizar aquellas denominaciones que se acerquen más al ámbito educativo-formativo, por su mayor interés para enmarcar el ámbito teórico de esta investigación.

Al igual que al realizar cualquier otra aproximación conceptual, nos encontramos con un problema terminológico en el que quedan implícitos los intereses y las intencionalidades perseguidas: ¿Qué términos manejamos?, ¿con qué intencionalidad y enfoque?, ¿en qué contextos?, (...), son algunas de las cuestiones que debemos responder para encontrar el significado de estas actividades en la realidad educativa.

Si atendemos al significado estricto de las palabras, *Actividad Física en el medio natural*, parece que nos referimos a aquellas actividades de tipo motriz que se llevan a cabo en un terreno no modificado por la acción humana; pero también pudiera entenderse como las actividades

físicas que necesitan de ese lugar para llevarse a cabo. En todo caso, aglutina las actividades físicas en torno a un lugar específico (Miguel, 2001). Pero, para profundizar en la variedad de los significados, debemos analizar por separado lo que implica la "*actividad*" realizada y el "*espacio*" donde se lleva a cabo.

Con relación al "*espacio*" se utilizan varios términos: *aire libre*, *naturaleza* y *medio natural*, que encierran diferentes significados interrelacionados entre sí. Según el diccionario de la lengua española y la cultura (Larousse CD-Rom), *la naturaleza* sería la realidad física que existe independientemente del hombre. Este concepto lo consideramos demasiado amplio y genérico, al incluir las otras dos realidades: *medio natural*, como sinónimo de medio geográfico concreto y conjunto de características que influyen en la existencia de los seres vivos, y *aire libre (al)*, como actividad fuera de toda habitación y resguardo. Por lo tanto, preferimos utilizar el término *medio natural*, al ser más concreto y materializable, frente al término *naturaleza*, demasiado abstracto y amplio, y *aire libre*, que no es exclusivo del medio natural.

Una vez definido y aclarado nuestro posicionamiento en relación con el medio, lo más importante para avanzar en la conceptualización será determinar el significado y las intencionalidades que les otorgamos a las "*actividades*" realizadas en él. Según Santos (2000), se distinguen dos grandes grupos: aquellas que están más próximas a la asignatura de Educación Física (cuyas tareas pueden ser variadas, como el juego, y con finalidad educativa) y las que tienen un carácter deportivo (cuyas formas de manifestarse pueden perseguir fines distintos: educativos, recreativos, aventura). En definitiva, se tendrá la posibilidad de realizar una práctica con finalidades diversas, según el papel y la función atribuida a la acción y al espacio (Educación Física en el Medio Natural-Deportes en el Medio Natural).

Esta interrelación entre el medio natural y la actividad, así como la finalidad que cumple cada uno, se puede observar con mayor nitidez en algunas de las definiciones-significados que ofrecen los distintos autores:

#### **a) Actividades en la naturaleza**

*"Conjunto de actividades de carácter interdisciplinar que se desarrollan en contacto con la naturaleza, con finalidad educativa, recreativa y deportiva, y con cierto grado de incertidumbre en el medio"* (Tierra, 1996: 160).

*"Aquellas que se desenvuelven, fundamentalmente, en un medio no habitado y poco modificado por la mano del hombre, aunque a veces, y sobre todo en el aprendizaje de algunas técnicas, se utilicen espacios totalmente artificiales"* (Funollet, 1989: 2).

*"Toda acción llevada a cabo en un entorno natural o artificial si es realizado con un propósito de iniciación a aquel"* (Acuña, 1991).

También en Acuña (1991: 33), se habla del criterio seguido por la Secretaria de Juventud y Deportes de Francia, al definir las *actividades recreativas en la naturaleza como "aquellas que contemplan las siguientes condiciones en su práctica: carácter físico-lúdico y no practicadas en el seno de competiciones institucionales y sí por medios y/o esfuerzos naturales, que comportan cierto riesgo conocido y aceptado, debido a lo incierto del medio en el que se practican. Entrañan un desafío"*.

En estas definiciones se plantea la singularidad que nos ofrece la naturaleza para el desarrollo de actividades, la incertidumbre que supone y la posibilidad de realizarse en otros medios como aproximación o iniciación a éstas. La idea fundamental pretende remarcar el carácter interdisciplinar y global de las actividades desarrolladas, asignándole al concepto de actividad una visión amplia, no sólo restringida a la actividad física. La naturaleza nos va a permitir actuar con la persona en todas sus dimensiones y la particularidad de las actividades desplegadas en este medio debe superar las estrictas barreras de la actividad física.

Estamos de acuerdo con este planteamiento, útil sin duda para reforzar las amplias posibilidades educativas que éstas nos ofrecen. Pero incluir el apellido "físico", no tiene porqué negar el carácter interdisciplinar de la materia, sino que recalca su ubicación en un cuerpo de conocimientos concreto: el de la motricidad, compatible con el carácter o la orientación que después adquieran (Miguel, 2001). Recalcamos que lo realmente importante es la intencionalidad y finalidad de éstas a partir de las posibilidades que nos ofrecen.

De igual manera hemos de destacar algunas de las definiciones que nos acercan a valorar las actividades desde una práctica ambiental y ecológica. Así, Pigeaussou y Miranda (1992) se refieren a las actividades en la naturaleza como "aquellas que utilizan y valorizan el medio sin degradarlo".

#### **b) Actividades Físicas en el medio natural/Naturaleza<sup>1</sup>**

*"Son aquellas que consisten en desplazarse individual y colectivamente hacia un fin más o menos próximo, utilizando o luchando con los elementos que constituyen el entorno físico"* (Bernardet, 1991, en Casterad et al., 2000: 13).

---

<sup>1</sup> Incluimos tanto medio natural como naturaleza, pues aparecen de forma diferenciada en muchas de las definiciones, aunque se refieran a la misma realidad. Nosotros volvemos a reforzar la idea de que nos satisface más la denominación de medio natural, pues es un concepto más concreto que el de naturaleza.

*“Aquellas caracterizadas por el carácter cambiante del medio, como principal exponente, siendo la incertidumbre asociada a sus imprevisibles cambios el rasgo fundamental que las define y caracteriza, (...) suponen un gran desarrollo de la discriminación perceptiva, un compromiso con la práctica y cierto riesgo ligado a la incertidumbre, (...) consisten en desplazarse por el entorno físico interactuando con sus elementos”* (Ascaso et al., 1996:17-21 y 31).

*“Prácticas motrices, con un componente ecofísico-educativo (relación entre educación ambiental y actividad física), lúdico, recreativo, donde el individuo actúa de forma global e integral, desarrollándose en el medio natural y con una necesidad de conciencia ecológica”* (Parra, 2001).

Estas definiciones parten del medio natural como escenario privilegiado para la práctica de Actividades físicas y deportivas. Tratan de diferenciar entre las actividades que tradicionalmente se desarrollan en otros espacios (que esporádicamente son trasladadas al medio natural) y las que se pueden realizar sólo en este medio. Destacan la vivencia de nuevas situaciones, la adquisición de aprendizajes singulares y de nuevas formas de implicación motriz abiertas al medio. La motricidad se convierte en la vía de acceso al medio natural, una forma idónea para descubrirlo, conocerlo, valorarlo y aprender del/con él.

### **c) Educación Física al aire libre**

*“Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas y recursos que permiten desenvolverse o practicar actividades físicas lúdico-deportivas en la naturaleza, con seguridad y con el máximo respeto hacia su conservación; disfrutando, compartiendo y educándose en ella”* (Pinos, 1997: 9).

Refleja los aprendizajes que pueden adquirirse a través de las actividades físicas en el medio natural<sup>2</sup>, dentro de un marco formativo con especiales particularidades, pero compartiendo finalidades y formando parte de la educación física desde un concepto abierto y amplio. En palabras de Pinos, estas actividades, junto a los juegos populares, son las que mejor logran el propósito de acercarnos a la realidad natural, cultural y social de nuestro entorno. Suponen un aprendizaje contextualizado, vivencial, actual y abierto al mundo en que vivimos, que debe ofrecernos recursos significativos para participar en él.

---

<sup>2</sup> Nos referimos a la EF en el medio natural, porque aunque en Pinos (1997a) se utiliza el término EF al aire libre, el carácter asignado a su definición se ajusta más (según nuestra opinión) al término medio natural, menos indefinido que el de aire libre.

## 2.2 CARACTERÍSTICAS OTORGADAS A LAS AFMN

Al igual que en apartado anterior, referido la definición del concepto de AFMN, existe una gran dispersión a la hora de atribuir características comunes a las AFMN (Ascaso et al., 1996; Guillén et al., 2001; Fernández Quevedo et al., 2001; Lapetra y Guillén, 2005; Miguel, 2001; Miranda, et al., 1995; Olivera y Olivera, 1995a; Parra, 2001; Sánchez Igual, 2005). Por esta razón, vamos a tratar de rescatar las características que aparecen de forma más recurrente en la bibliografía, para finalmente situarnos en aquellas que nos muestren un mayor significado y relevancia para las prácticas formativas.

### 2.2.1 Principales características atribuidas a las AFMN

En paralelo al auge y a la diversificación de las AFMN, aparecen adheridas a estas prácticas un buen número de características y significados, relacionados sin duda con las finalidades que se buscan en las diferentes esferas sociales, educativas, políticas, económicas, etc. En este sentido vemos que además de tener finalidades diversas, cada modalidad y enfoque de práctica posee unas características propias y singulares que las diferencian del resto. Sin embargo, podemos hablar de actividades en la naturaleza de forma conjunta, porque de igual forma que cada una de ellas presentan una singularidad, comparten ciertos rasgos comunes, como se puede comprobar en las diferentes referencias bibliográficas consultadas. Desde aquí trataremos de hacer explícitas algunas de ellas.

#### **Carácter atávico y ontogénico**

Su realización responde a viejos anhelos primitivos de las personas, tales como: explorar, caminar, navegar, volar, escalar, deslizarse, construir (Sánchez Igual, 2005). Ya hemos apuntado que Olivera (2002) relacionaba las prácticas contemporáneas de AFMN con prácticas ancestrales, que han ido evolucionando hasta nuestros días, manteniendo muchos de sus rasgos. Actualmente, la vida cotidiana es un continuo alejarse de la vida de nuestros ancestros, íntimamente relacionados con el entorno natural, el acercarse a él es reencontrarse con uno mismo (Canales y Perich, 2000).

Según Bové (1989), dado que la ley fundamental de la ontogénesis de Haeckel postula que en el desarrollo embrionario de un ser vivo está reflejada la historia evolutiva de la especie a lo largo de toda su existencia, y que en este sentido la naturaleza ha tenido un papel esencial en la vida del hombre, resulta artificial desligar al ser humano de su ambiente natural y por ello parece

aconsejable utilizar el entorno natural en la educación del individuo, ya sea como escenario o como contenido educativo.

### **Cambio, evasión y huida de lo cotidiano**

En la actualidad, estas actividades se perciben no sólo como una forma de ocio, sino también como una necesidad, para aquellos ciudadanos que las experimentan; convirtiéndose en una válvula de escape del ciudadano urbano contemporáneo, que propicia el reencuentro (consigo) mismo. Es un medio de escapar a la esclavitud de la vida moderna, de conocerse mejor a sí mismo y por ende a los demás (Acuña, 1991).

Alonso (1992) afirma que son una necesidad vital y que surgen como consecuencia de la necesidad de huir de lo cotidiano y de reencontrarse con algo perdido. En los deportes de aventura se percibe una tendencia social a hacer cosas fuera de lo común y a escapar de las grandes ciudades, en un intento desesperado por recuperar el contacto con la naturaleza. Se trata, según Feixa (1995), de buscar válvulas de escape a la rutina diaria, de programar emociones que se viven al máximo y que hacen subir la adrenalina.

Carvalho y Riera (1995), en esta misma línea, manifiestan claramente la necesidad de huir de la monotonía, de sentirse héroes y descubrirse a uno mismo. El hombre de aventura se arriesga, asume otros roles para romper con los estereotipos de la sociedad, donde la variedad del entorno natural aparece como contraposición a un orden mecanicista y monótono.

Ascaso et al. (1996) señalan la idea global de liberación que envuelve al conjunto de estas actividades, en un marco en el que la naturaleza ha visto acentuado, en los últimos tiempos, su carácter simbólico. La sociedad, predominantemente urbana, la contempla ahora como un espacio de evasión, lleno de misterios y sueños. El desplazamiento por la naturaleza de diferentes modos, posibilita vivir un conjunto de emociones y de sensaciones nuevas, que son valoradas como atractivas.

### **Descubrimiento e interiorización**

El contacto con la naturaleza en el desarrollo de AFMN permite el reencuentro con uno mismo. El actuar solo o en compañía con plena autenticidad, significa el no engañarse, el ser absolutamente sinceros, en otras palabras ser uno mismo (Gómez Encinas, 1994). La adaptación al medio y la práctica de AFMN son dos binomios inseparables y la motricidad es la vía de acceso más privilegiada para su exploración, descubrimiento, disfrute y vivencia de sensaciones y experiencias gratificantes.



Según Canales y Perich (2000), las AFMN posibilitan la interiorización, manifestada en sensaciones tales como:

- *Identidad*: búsqueda de un reencuentro personal que nos permita asimilar los hechos, las sensaciones vividas y sentirlas como propias, identificarlas con uno mismo.
- *Intimidad*: sentir el "yo" a través de la soledad que la naturaleza comporta, convertir en reservados esos momentos, provocar su intrusión en el interior de la persona.
- *Privilegio*: admitir la grandeza de la naturaleza, reconocer y agradecer al medio el que nos deje disfrutar de toda la majestuosidad que encierra.
- *Vacío*: tener la sensación de encontrarse en un mundo totalmente aparte, sentir que se pierde el punto de referencia y que de esta forma el "yo" se desintegra, diluyéndose en el medio, formando parte íntegra de éste.
- *Reequilibrio*: la vuelta a estados iniciales de equilibrio alcanza su máxima expresión en la práctica de las AFIN, produciendo sensaciones placenteras y de bienestar.

Estas prácticas propician el redescubrimiento sensual. Los sentidos que se tornaron pasivos en la ciudad, encuentran ahora en la naturaleza caminos para su desarrollo. Por contra, aquellos sentidos que sufren por el exceso de estímulos, recuperan su equilibrio al contacto con el medio natural (Gómez Palacios, 1991). En las AFMN se unen las emociones y las sensaciones, ya que están basadas en experiencias directas en entornos atractivos y normalmente nuevos, que invitan al goce y al aprendizaje.

### **Estimulación emocional y vivencia de sensaciones nuevas**

Como ya hemos mencionado anteriormente, Gutiérrez Sanmartín y González de Martos (1995) advierten de que las AFMN proveen de sensaciones tales como: bienestar, placer, satisfacción, emoción, estimulación, excitación, sensación de libertad, miedo, nerviosismo, catarsis, independencia, autosuperación, euforia, relajación, aislamiento, vértigo y desafío. Para Olivera (1995), las nuevas prácticas contemporáneas de AFMN pretenden, principalmente, la búsqueda de sensaciones nuevas de carácter placentero, la plenitud personal y la evasión divertida a través del contacto con la naturaleza.

Según Lapetra y Guillén (2005), la satisfacción asociada a la estimulación emocional es grata, puesto que supone emoción y provee al practicante de una tensión-distensión agradable. La vivencia de nuevas sensaciones responde a la estimulación sensorial, debida al descubrimiento de un espacio desconocido y atractivo con un cierto nivel de incertidumbre.

### **Desreglamentación, diversidad y adaptabilidad**

Su ejecución, por la mayor parte de la población, no se ve sujeta a las normas dictadas por las organizaciones federativas. La inmensa mayoría de los aficionados no están adscritos a ningún organismo y realizan la actividad cuando y como quieren, sin necesidad de seguir ningún tipo de normativa. Ésta es una de las características que las define como propias de la postmodernidad (Fernández Quevedo et al., 2001), siendo prácticas más libres y desreglamentadas, diversas en el modo de práctica y en la modalidad practicada, adaptadas a diferentes públicos, sensaciones y tendencias.

Su forma de práctica puede variar según el gusto, las necesidades y los intereses de quienes las experimentan, ofreciendo por tanto una proyección de futuro sin límites de edad, en un marco donde la intensidad, duración, destreza técnica e implicación física pueden ser fácilmente regulables, siempre que la propia persona o el responsable del grupo sepan adaptarlas a las características diversas, siendo esencial esta premisa para que las experiencias sean positivas y satisfactorias. Funollet (1989) y Alonso (1992), consideran que las AFMN permiten diversificar sus objetivos, en función de las características específicas propias de cada tipo de población.

De esta forma, las posibilidades de acción que despiertan estas prácticas, tan débilmente reguladas e institucionalizadas en la actualidad, permiten a la persona manifestar una serie de conductas, que animadas por motivaciones diversas, expresen su singularidad y personalidad (Lapetra y Guillén, 2005).

### **Incertidumbre**

En estas actividades el carácter cambiante de la naturaleza se va a convertir en el principal exponente para su desarrollo y es la incertidumbre, asociada a sus imprevisibles cambios, el principal rasgo que las define y diferencia (Ascaso et al., 1996). Todas las acciones motrices en espacios naturales se ven sometidas de forma directa a la influencia de las fuerzas que conforman este medio, resultando del todo imposible controlar cada una de las variables que pudieran surgir (Fernández Quevedo et al., 2001). La riqueza de estímulos acostumbra a ser mayor que en otras actividades realizadas en una instalación deportiva convencional, debido precisamente a la incertidumbre del entorno y de la propia actividad. Esta riqueza de estímulos facilita un mayor desarrollo de los mecanismos perceptivos, de decisión y de ejecución (Boné, 1989).

Según Casterad, Guillén y Lapetra (2000), la incertidumbre depende de factores personales (experiencia de los participantes, nivel de ejecución técnica y personalidad) y ambientales (espacio físico, condiciones ambientales, materiales y actividad motriz). De esta forma, estas actividades se caracterizan por un compromiso motriz diferenciador, en el que cobra especial relevancia la captación de información circundante del entorno (Ascaso et al., 1996), debiendo adaptarse el practicante a situaciones cambiantes e inciertas, teniendo que tomar continuas decisiones en función de las características del medio y del tipo de práctica. La imprevisibilidad de los cambios físicos del entorno involucra al practicante en un proceso de adaptación continua en íntima relación con el medio (Lapetra y Guillén, 2005).

### **Riesgo**

Las AFMN, al desarrollarse en contacto con fenómenos naturales espontáneos e imprevisibles, siempre suponen cierto nivel de riesgo y este componente riesgo está ligado al factor anterior: la incertidumbre (Ascaso et al., 1996). En la práctica de los deportes en el medio natural, se destaca fundamentalmente la relación constante que se establece entre el riesgo y la seguridad (Fuster, 2004) y una de las características básicas de las acciones motrices en el medio natural es el control del riesgo y el juego que se produce alrededor de la sensación de riesgo (Fuster y Elizalde, 1995).

El riesgo se define, primeramente, a partir de la noción de probabilidad, es decir, el porcentaje de probabilidad de ocurrencia de un daño, éste es el denominado riesgo objetivo. No obstante, la persona durante la práctica maneja el concepto de riesgo subjetivo o percibido, que hace referencia a la percepción que el sujeto protagonista hace de una situación determinada, en relación a la posibilidad de daño (Lapetra y Guillén, 2005). Además de la experiencia previa y del conocimiento de la situación arriesgada, la personalidad, las influencias externas y la pertenencia a grupos sociales determinados, son factores condicionantes de la percepción de riesgo (Fuster y Elizalde, 1995).

Según Fuster (2004), este es un tema muy complejo como para poder establecer una delimitación concreta de riesgo objetivo y subjetivo. Se pueden mantener estos conceptos utilizados cotidianamente, pero es preferible abordar su estudio como factores de riesgo vinculados a una estructura funcional de las prácticas deportivas en el medio natural, estructura que condicionará en gran medida el aprendizaje de las mismas. En este sentido, Fuster se refiere a tres dimensiones de estudio de los factores de riesgo, relacionados con: el medio de práctica, las situaciones motrices y su planificación y por último la toma de decisiones.

### **Reto y aventura**

Son actividades en las que el componente de desafío y aventura es esencial, y en las que pueden darse diferentes niveles de implicación. Matos (1999) afirma que estas actividades persiguen principalmente: la emoción, el riesgo, el desafío y lo imprevisto, que exigen la superación de una dificultad o de un desafío que plantea el medio natural y en las que la persona pone a prueba su capacidad de superación ante la incertidumbre y la dificultad.

La singularidad de la aventura está relacionada con el tipo de motricidad implícita en estas prácticas, con su novedad y con sus características, basadas en la superación de constantes retos, planteados por la persona, el grupo y el medio en el que se desarrollan (Lapetra y Guillén, 2005), pero también por el modo en el que se llega a ellos. Existen muchas formas de plantear la aventura, una de ellas es la búsqueda de la sensación sin más, una sensación generada por otros y prestada sólo un instante, pero también nos encontramos con otras propuestas muy interesantes en nuestro ámbito, en las que se trata de llegar más allá. Así, Parra y Rovira (2002, 2006) nos hablan del aspecto humanizador de la pedagogía de la aventura, en la que las AFMN se basan en el reto (individual o colectivo), la interrelación, la globalidad y la educación en valores.

### **Ocio, relación social e interacción**

Estas actividades están frecuentemente asociadas al ocio y al deseo de relacionarse con otras personas en un entorno atractivo. El ocio nos ofrece la oportunidad de contactar con el medio natural desde una vivencia positiva, potenciando la interacción con un entorno agradable a nivel sensorial, emocional y social. A pesar de que muchas actividades pueden desarrollarse individualmente, la mayoría se realizan en grupo, donde relaciones de colaboración y apoyo son imprescindibles para llevarse a cabo (Lapetra y Guillén, 2005). El buen ambiente del grupo es un aliciente, el saber que te encuentras a gusto e integrado es un factor motivante más que rodea a esta actividad (Canales y Perich, 2000).

Las personas que las practican comparten emociones que se hacen comunes y que se relacionan con el placer, el ocio sano, las emociones, las sensaciones, la aventura, la libertad, etc. Esto hace que lo relacionemos con el concepto de ocio autotélico (Trilla, 1999), como actitud de búsqueda de vivencias, relaciones y experiencias, a menudo compartidas, suponiendo esto un espacio formativo básico para el desarrollo personal, asentado en características tales como: la satisfacción, el disfrute, la creatividad. En este sentido, para poder definir las experiencias de ocio como tales, creemos que éstas deben cumplir al menos tres requisitos: libertad de elección y

realización, motivación intrínseca y que resulten placenteras (ibid), algo que puede desarrollarse perfectamente desde las AFMN. Las experiencias de ocio nos permiten encontrar espacios de intercambio y aprendizaje en los que la naturaleza y las actividades desarrolladas en ella se convierten en un punto de encuentro (Arribas, 2004).

Un fenómeno vinculado al tiempo libre en la naturaleza es el concepto de ocio activo, como forma alternativa de vivir las vacaciones y la experiencia turística. Las tendencias actuales de la demanda turística muestran un incremento constante del número de personas que quieren desarrollar una determinada actividad física en la naturaleza. Se trata de una modalidad de ocio basada en los valores históricos y paisajísticos, las actividades físicas, lúdicas, recreativas y el deseo de aventura (Fraile, Salvador y Arribas, 2006). En este sentido, podemos atribuir a este fenómeno algunas de las evidencias que nos explican el incremento de la práctica de estas actividades, relacionado con la interrelación con otras propuestas de ocio tales como: turismo, formación, cultura y sociabilidad (Heinemann, 1994).

### **Impacto ambiental**

Cada actividad es diferente a la hora de influir en la degradación ecológica, pero lo que sí es cierto es que aunque sea en poca medida todas causan un cierto impacto. En Olivera y Olivera (1995a), se reflejan cuatro aspectos que van a condicionar de forma determinante el impacto ambiental: la formación del practicante, el número de participantes, la accesibilidad del medio y la reversibilidad de los impactos.

Creemos necesario tomar conciencia de ello y analizar el impacto que ocasionan nuestras actividades, tratando de no causar cambios drásticos ni irreversibles. Ante esta problemática la solución no sólo es prohibir o regular de forma estricta, sino también educar en la sensibilidad medioambiental. Consideramos que la realización de estas actividades debe ir íntimamente ligada a un profundo respeto hacia el medio, valorando los impactos ocasionados por nuestras acciones, nuestras actitudes y nuestras formas de acceder y permanecer en él, teniéndolo siempre en cuenta a la hora de programar nuestras actividades en la naturaleza.

### **2.2.2 Aproximación a las características de las AFMN en relación a aspectos educativos**

Las actividades en la naturaleza han supuesto, a lo largo de la historia, uno de los medios de educación integral más destacados por diferentes autores y corrientes educativas (Rousseau, ILE, etc.) y su valoración se ha debido fundamentalmente al medio en el que se desarrollaban. En este apartado trataremos de matizar sus posibilidades formativas y los valores educativos que

encierran, teniendo siempre en cuenta que aunque nuestra labor como educadores del área de EF se centra en aspectos motrices, no debemos olvidar que la mayor aportación de estas actividades a la educación es debida al contacto directo con el medio natural (Fernández-Quevedo, 1993).

Por lo tanto, las características y los valores educativos que se pueden desarrollar, y que nosotros vamos a analizar, se producen por la implicación global de la persona, y desde ésta, la motricidad se convierte en la llave de muchos otros aprendizajes que no debemos obviar, ya que son importantes para el desarrollo personal. Para ello, más que centrarnos exclusivamente en acciones motrices susceptibles de ser aprendidas en el medio, lo haremos en la motricidad como vehículo que nos lleva a experimentar y construir aprendizajes desde/con el medio natural, las actividades y las personas con las que acudimos y participamos en él; convirtiendo así nuestras propuestas en experiencias integrales, interdisciplinarias y compartidas.

A partir de ahora, para ubicarnos más fácilmente, ordenaremos en ocho apartados las características, valores y posibilidades educativas<sup>3</sup> de las AFMN, que creemos más importantes en el desarrollo de estas actividades. Estos son los siguientes:

#### **a) Motivación**

Estas actividades suelen responder a motivaciones intrínsecas del alumnado debido a la novedad, las vivencias diferentes, el placer de jugar, el probarse, el relacionarse, el descubrir, el dominar el medio y la libertad percibida durante su desarrollo.

A todos nos resulta gratificante y estimulante salir al campo, hacer actividades en la naturaleza (Ascaso et al., 1996). En la Educación Formal el mero hecho de salir del aula, ya constituye un elemento favorecedor que ofrece una fuerte carga simbólica y festiva, puesto que las actividades no se realizan en el ambiente habitual de trabajo o estudio (Gómez Palacios, 1991). Si además el medio nos ofrece aventura, vivencias desconocidas, descubrimientos y nuevos retos, se genera una predisposición hacia la práctica, conectando con lo que interesa, intriga y motiva a los alumnos. Rivadeneyra y Sicilia (1994) dicen que las AFMN suscitan en los alumnos una gran motivación dado su carácter de reto, aventura y autosuperación; esto se debe al placer que se experimenta jugando, descubriendo la naturaleza y probando en ella nuestra motricidad (Santos y Martínez, 1999).

---

<sup>3</sup> Para desarrollar el apartado de valores educativos de las AFMN, nos hemos basado en nuestra experiencia en salidas al medio natural con niños y jóvenes en colegios y asociaciones de tiempo libre, con los estudiantes universitarios que cursan la asignatura Actividad Física en el Medio Natural, en nuestra propia experiencia como asiduos practicantes de estas actividades y en la revisión de los siguientes documentos: Ascaso et al., 1996; Santos, 1998; Bravo y Romero, 1998; Santos y Martínez, 1998; Arribas y Santos, 1999; Guillén et al, 2000; Santos, 2000; Miguel, 2001; Parra, 2001; Rovira et al., 2001.

Por otro lado, debemos estar atentos para que las actividades se desarrollen siempre desde experiencias positivas y gratificantes, sin esta condición todo lo dicho anteriormente se podría volver en nuestra contra.

### **b) Participación e implicación global**

Estas actividades van a facilitar la participación activa y la implicación global de la persona, suponiendo una mayor apertura hacia lo que allí se hace, observa, siente y experimenta. Se posibilitan de este modo aprendizajes multidisciplinares y diversos, que facilitan una mayor implicación motriz, sensorial, emocional y afectiva, útiles para mostrarnos más receptivos, sensibles y abiertos a la hora de entablar un diálogo con la naturaleza, integrarse en ella y alcanzar un mayor grado de compromiso personal y social.

A diferencia de otro tipo de acciones que requieren de un gran esfuerzo por parte de sus responsables para ser desarrolladas de forma interdisciplinar, las aquí tratadas van mucho más allá, ya que requieren de la incorporación de los conocimientos de otras áreas para su puesta en práctica, resultando sencillo incorporar a estas actividades los conocimientos relativos al medio físico, e incluso social, en que se practican (Quevedo et al., 2001). Conforman un medio adecuado para el desarrollo intradisciplinar del área de EF, donde los diferentes bloques encuentran espacios comunes de acción, desarrollo y transferencia (Rovira et al., 2001).

Consideramos que en el medio natural no sólo se aprende de lo que se escucha y lee, sino más bien de lo que se experimenta, observa y manipula, esto supone que las propuestas puedan desarrollarse mediante métodos de aprendizaje más activos y vivenciales, propiciando actividades más diversas y posibilitando una mayor relación entre áreas, un trabajo en grupo y una visión de la realidad en su conjunto (Miguel, 2001). Convirtiéndose además, durante la estancia en el medio natural, los factores emocionales y afectivos en aspectos muy significativos. Estas actividades permiten al educador conocer a su alumnado de forma más profunda y cercana en todos los ámbitos, este conocimiento suele ser lógicamente recíproco.

Las AFMN necesitan acoger diferentes propuestas colaborativas del profesorado, manifestándose como un marco excelente para el trabajo con las otras áreas, satisfaciendo en este caso la necesidad de observar la realidad desde todas sus perspectivas. Se suelen incluir en proyectos que trascienden del propio marco escolar, dando acogida a propuestas capaces de conjugar tres de los grandes focos de influencia de los alumnos: el centro, las familias y la sociedad, fomentando la participación a todos los niveles (Rovira et al., 2001).

Con todo lo dicho, podemos observar lo importante que son los principios de globalidad, intradisciplinariedad, interdisciplinariedad y transversalidad como ejes de intervención en AFMN y la aplicación que puede tener la práctica de estas actividades en la formación de nuestros escolares.

### **c) Valoración de nuestras posibilidades, de los demás y del medio natural.**

En el desarrollo de las AFMN se valora más el esfuerzo personal y colectivo, la belleza y las posibilidades del medio durante la práctica y se relativiza el valor de los objetos y del sentido de bienestar de la sociedad actual (Ascaso, J. y otros, 1996), dándose menos importancia a los valores materiales.

*¿Es necesario comer golosinas, jugar a la videoconsola, tener dinero en la cartera mientras realizamos una marcha entre montañas?* Posiblemente logremos que estas "necesidades urbanas" se puedan sustituir por el sabor de un fruto silvestre, el juego de equilibrio que supone cruzar un arroyo o el bonito espectáculo de una puesta de sol. Se valora lo que se tiene en ese momento y allí es útil, se facilita la renuncia a ciertas comodidades propias del contexto urbano, que son sustituidas por situaciones nuevas; el confort, el bienestar, los intereses y las necesidades se enfocan de forma diferente. Esto puede ser un modo de acercarnos, aunque sea tímida y temporalmente, a una forma de vida más sencilla, menos consumista y más solidaria, si somos capaces de trabajar en este sentido.

Desde el punto de vista educativo, debemos facilitar que se valore la sensación de libertad percibida en nuestras acciones, siempre desde la responsabilidad con el medio, con los demás y con nosotros mismos.

### **d) Desarrollo de la competencia motriz**

La gran diversidad de acciones motrices (navegar, trepar, orientarse, deslizarse, pedalear, nadar, equilibrarse, girar, saltar,...), ayudan a desplegar un amplio repertorio motriz, posibilitando el incremento del conocimiento corporal, las habilidades básicas y específicas y contribuyendo a nivel cualitativo y cuantitativo al enriquecimiento de la competencia motriz (Arribas y Santos, 1999), mientras se experimentan, prueban y desarrollan otras capacidades.

En el desarrollo de actividades en la naturaleza suele existir una predisposición favorable hacia los aprendizajes motrices, ya que las nuevas situaciones suponen estímulos nuevos y originan respuestas diferentes. Si adecuamos las actividades al grupo de referencia y planteamos los aprendizajes desde la vivencia, podemos ofrecer a nuestro alumnado nuevas formas de probar las capacidades motrices, cognitivas y afectivas, más difícilmente realizables en el ámbito



urbano. La amplitud y el carácter cambiante y desconocido del espacio hace que se aumente la activación sensorial y perceptiva; estas actividades, por lo tanto, ponen en funcionamiento principalmente mecanismos del tipo perceptivo y decisonal, que suponen una autogestión y una adaptación continua de la motricidad y posibilitan también, en fases más evolucionadas, el aprendizaje de técnicas más específicas. El espacio no uniforme e incierto dota de la adquisición de una competencia motriz más amplia, pero también nos obliga a adoptar medidas de seguridad como algo básico y prioritario, así como a llevar a cabo una mayor organización, preparación y gestión de las salidas al medio natural.

#### **e) Vivencias, superación de retos y riesgos controlados**

Nuestras actuaciones deben facilitar el autocontrol y la autogestión de la motricidad dentro de la incertidumbre, el carácter cambiante y la aventura real e imaginaria del medio. Es necesario realizar una educación de la seguridad personal y de la de los compañeros. El enfrentamiento, vivencia y superación de situaciones de riesgo controlado y asumido por el alumnado y el educador suponen un mayor desarrollo de la afirmación personal, el conocimiento de nuestras posibilidades y limitaciones y un gran avance hacia el autocontrol, autogestión y autonomía de acción en el medio. Ascaso et al. (1996), hablan de la pedagogía del riesgo, que consiste en proponer tareas motrices complejas, cargadas de mayor o menor grado de informaciones diversas, que le permitan al alumno probarlas, probarse y hacerlas probar; esto demandará tanto del enseñante como del alumnado audacia, aprender a atreverse y atreverse a atreverse.

El educador debe controlar los peligros no previstos por los alumnos y trabajar en la línea de lo que se denomina "escuela de la seguridad", que nos ayudará a enfrentarnos a las dificultades y a confrontar los riesgos. La seguridad se aprende y resulta de gran interés en cualquier proceso educativo, bajar una cuesta en bici, cruzar un río, trepar por roca suelta, refugiarse de una tormenta, saber elegir el material adecuado para una actividad o utilizar los nudos adecuados, pueden ser situaciones en la que tengamos que actuar de forma concreta y segura. De esta forma, el responsable debe tener conciencia de la actuación de los elementos de la naturaleza, para proceder de forma correcta, evitando que esa incertidumbre, siempre asociada a este medio, se traduzca en situaciones de riesgo real para los participantes. (Fernández Quevedo et al., 2001).

Es preciso tener claro los conceptos de: *seguridad pasiva*, que son aquellos aspectos y elementos materiales propios de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y dependientes del planteamiento de éstas que, al no ser considerados con corrección, son susceptibles de generar riesgo, y *seguridad activa*, que son los elementos propios y dependientes del individuo, del uso

que éste hace de su motricidad y de los materiales para resolver las situaciones de riesgo (Ascaso et al, 1996). Todo ello debemos enfocarlo de forma evolutiva, progresiva e individualizada, teniendo en cuenta la diversidad de intereses, edades y capacidades de las personas con las que trabajemos, mostrándoles nuestra colaboración y ayuda en lo que nos soliciten, sin coartar su motricidad espontánea, pero también sin poner en riesgo su integridad.

#### **f) Autonomía e independencia**

Con el desarrollo de estas actividades se suele construir un lento pero seguro camino hacia la autonomía, basado en las múltiples experiencias que nos ofrece el medio, y que los educadores debemos encargarnos de reconducir hacia planteamientos educativos. Consolidar hábitos y actitudes de comportamiento, higiene, gestión de las pertenencias, dosificación de esfuerzos e interrelación con el medio son tareas propias en el transcurso de las AFMN, que contribuyen al mejor conocimiento de uno mismo y que cumplen con la posibilidad de iniciarse en la realización de actividades y en la vivencia de experiencias fuera del control familiar.

Para los más pequeños la separación de los padres, de los adultos en general, representa la exploración de un nuevo territorio y esto hace que se aprenda de forma diferente. Las salidas de varios días se convierten en situaciones educativas totales, que exigen de un planteamiento pedagógico más global, diferente de las instituciones educativas que actúan a tiempo parcial, ya que suponen una vivencia diferente del tiempo y de las relaciones. El hecho de que el niño dependa de sí mismo hace que sea más autónomo e independiente; sin olvidar que en nuestras actuaciones debemos atender a los diferentes ritmos personales y adaptar las actividades a diferentes niveles. Todo esto, unido al bagaje que estas experiencias nos pueden aportar con relación a la ocupación y disfrute autónomo del ocio, hace que estas actividades sean un refuerzo importante de cara a la adquisición de hábitos y estilos de vida más activos.

#### **g) Socialización y empatía**

Normalmente, las AFMN suelen tener un enfoque de experiencia compartida y es así como las consideramos más formativas. Éstas son un ámbito en principio desconocido que ofrece inquietud, inseguridad, que hace que surja una mayor dependencia intergrupal y que mejore la cohesión interpersonal. Este enfoque favorece una fuerte interrelación entre iguales, debido al carácter cooperativo que suelen tener estas experiencias. Se comparte, se ayuda, se reparte el

trabajo y se resuelven los problemas colectivamente, siempre que se respeten los diferentes ritmos y se tenga en cuenta a los demás<sup>4</sup> (Arribas y Santos, 1999).

El proceso de socialización requiere propiciar situaciones adecuadas, apoyadas en el grupo y con predominio de autonomía y compromiso, según las capacidades de sus miembros, proponiendo al alumnado tareas que exijan la colaboración y la participación colectiva (Bravo y Romero, 1998). Se establecen canales de comunicación entre el profesorado y el alumnado, generando niveles de complicidad entre ambos. Son actividades que suponen una fuerte interrelación entre los iguales, que mejoran las relaciones interpersonales alumno/alumno y alumno/profesor y que necesitan de una cooperación necesaria y comprensible, generando confianza en uno mismo y en los demás. Permiten a los alumnos conocerse mejor entre sí, favoreciendo espacios y momentos de relación diferentes a los que comúnmente se dan en los centros, elevando de esta forma la "temperatura emocional" del grupo (Parra, 2001).

Se manifiesta un interés por parte de todos de vivir en común, buscar experiencias, anécdotas; permitiéndose la asunción de roles y funciones propias de la vida en grupo, facilitándose a su vez oportunidades para la reconstrucción de sentimientos, experiencias y problemas y para tener una más íntima visión de nuestros puntos fuertes, débiles y conocimiento de nuestra personalidad (Rovira et al. 2001). Se produce una fuerte cohesión grupal y una afirmación de lazos afectivos especiales; el hecho de pasar un día entero, o de pernoctar, hace que los vínculos personales se estrechen y se alcancen dimensiones diferentes. El poder de rememoración y el recuerdo de las experiencias, es otro de los puntos fuertes de estas actividades, debido a la novedad e intensidad de lo vivido<sup>5</sup>

Paralelamente, es interesante y necesario destacar que el medio natural puede ser en ocasiones un lugar de encuentro con uno mismo, por el aislamiento e introspección que esta experiencia también puede deparar (Casterd, Guillén y Lapetra, 2000). Esta cuestión es algo que debe contemplarse e incluso reforzarse en una estancia en el medio natural con niños y jóvenes.

---

<sup>4</sup> Este aspecto lo hemos comprobado con nuestra propia experiencia en las diferentes salidas al medio natural con jóvenes universitarios en diversas situaciones, tales como: adecuar el paso de la marcha de senderismo a los menos en forma, colaborar en el montaje de tiendas, repartir tareas en la manutención, compartir las pertenencias y materiales, ayudar en la superación de los obstáculos que ofrece el terreno y miedos a diferentes situaciones, en el aprendizaje y confianza de determinadas técnicas, en el transporte de mochilas y otros materiales, etc.

<sup>5</sup> La participación en una salida al medio natural suele recordarse de una forma un tanto especial y se manifiesta en el recuerdo de las situaciones vividas. Las diferentes promociones de Maestros EF, de la Facultad de Educación y Trabajo Social (Uva), suelen incluir estas experiencias como unas de las más significativas, tanto desde el punto personal como relacional.

### **h) Disfrute, respeto, valoración y protección del medio**

Sin duda alguna, las AFMN van a propiciar el acercamiento, conocimiento y disfrute del medio natural. Esto se debe reforzar con el desarrollo de una conciencia crítica ante los problemas medioambientales (Arribas y Santos, 1999). Los agentes naturales (la fuerza del viento, la dureza de las subidas, la emoción de las bajadas, la lluvia, la forma de desplazarse, permanecer y pernoctar en la naturaleza, etc.), abren las puertas a innumerables posibilidades educativas, al disfrute de bellas imágenes, pero también implican tomar contacto con un medio hostil, desconocido, con sus normas y leyes que debemos conocer y respetar.

Se debe facilitar su conocimiento e interpretación para disfrutar con él y aprender a interpretar las señales que continuamente emite. Este escenario privilegiado no puede ser tan solo un decorado, debemos posibilitar actuaciones educativas para entrar en armonía con él. La adaptación al medio y la práctica de AFMN son dos binomios inseparables y la motricidad es la vía de acceso más privilegiada para su exploración, conocimiento, disfrute y vivencia de sensaciones y experiencias gratificantes.

Debemos dotar de herramientas a los alumnos para que valoren y tomen conciencia de los impactos humanos en el entorno, de esta forma se podrán convertir en agentes activos de su conservación y mejora. Funollet (1992) determina que las AFMN suponen una fuerte motivación para los alumnos, ya que cuando éstos se encuentran en el campo, pueden reflexionar sobre el lugar que ocupan en el sistema y cómo afectan sus actuaciones al medio natural. Apostamos por convertir estas actividades en una verdadera educación ecológica, que nos lleve a desarrollar una conciencia crítica ante los problemas medioambientales, para ello debemos poner todos nuestro granito de arena, antes que el daño sea irreparable. La relación de las actividades con la educación ambiental no debe ser puntual ni testimonial, sino que debe convertirse en un "continuo" en nuestra intervención educativa, que tenga su transferencia en el trabajo en el aula y en la vida cotidiana<sup>6</sup>.

Por último, Sáez y Sierra (1999) advierten de que la simple realización de este tipo de actividades no genera por sí misma sensibilización y educación ambiental, sino graves impactos medioambientales y que es el tratamiento educativo que se reciba y la actitud del grupo lo que va a provocar esa sensibilización.

---

<sup>6</sup> Nosotros en la Facultad tratamos de implicar al alumnado con ciertas acciones favorecedoras hacia el medio natural. Las denominamos tareas de implicación ambiental, en las que incluimos: conocimiento y cuidado de espacios naturales urbanos, estudio de las zonas verdes de nuestra localidad, reutilización del papel, recogida selectiva de basuras, realización de fotocopias por las dos caras, reflexión y toma de conciencia sobre diversas problemáticas ambientales (tanto locales como universales), estudios de los impactos del turismo activo y práctica de determinadas Actividades Físicas en el medio natural, etc.

### **Dos consideraciones importantes**

Además de todas estas cuestiones, pensando la mayoría de las veces en positivo e idealizando (posiblemente) sus posibilidades, hemos de considerar dos cuestiones: por un lado, ser conscientes de que todas estas características y valores manifestados desde la AFMN no nos vienen dados "per se", ya que para poder desarrollarlos necesitamos de una acertada acción pedagógica acorde con el grupo con el que salgamos a la naturaleza y, por otro, valorar que frecuentemente nos encontraremos con una serie de dificultades que debemos conocer y tratar de paliar, buscando alternativas para los obstáculos que nos encontremos.

## **2.3 DIFERENTES CLASIFICACIONES DE LAS AFMN**

El creciente número de prácticas físico-deportivas y recreativas en la naturaleza, algunas de ellas novedosas y otras surgidas como una adaptación de los deportes tradicionales, ha supuesto que sus denominaciones sean tan variadas y plurales que han sido numerosos los autores que en los últimos años han confeccionado clasificaciones y taxonomías, así como diferentes aclaraciones terminológicas, para intentar poner orden en este entramado (Granero, 2007a). Hemos de señalar que si bien todas las AFMN constituyen un universo aparte del resto de manifestaciones motrices de la persona (Fernández Quevedo et al., 2001), por desarrollarse en un medio específico, éstas no deben ser tratadas de forma genérica, pues aunque comparten algunas características (medio en que se desarrollan, incertidumbre, desplazamiento), también poseen rasgos diferenciados y diversos ámbitos y propósitos en su aplicación. La existencia de estas diferencias justifica las clasificaciones que vamos a presentar a continuación.

Al igual que en los anteriores apartados, si profundizamos en la bibliografía (Acuña, 1991, 1994; Ascaso et al., 1996; Canales y Perich, 2000; Casterad, Guillén y Lapetra, 2000; Fernández-Quevedo, 1993; Funollet, 1995; Olivera y Olivera, 1995a; Parra, Luque y Rovira, 2002; Pinos, 1997) podremos encontrar innumerables formas de clasificar las AFMN e inclusive compilaciones que tratan de comparar diferentes formas de clasificación (Fernández Quevedo et al., 2001; Granero, 2007a; Sáez, 2005). Pero como en cualquier otra realidad social y humana, para que dichas clasificaciones tengan validez para nuestros propósitos es necesario tener en cuenta el criterio diferenciador que se sigue, pues éste será el que nos defina o no su utilidad en relación a la función y finalidades que vamos a otorgar a la práctica, lo que nos obliga a realizar una selección de algunas de las más representativas o significativas para nuestro estudio.

En nuestro caso (aunque citaremos alguna otra), el criterio fundamental que vamos a seguir va a ser el de su interés formativo y la su aplicabilidad en el contexto educativo. Antes de exponer nuestra propuesta particular, nos detendremos en revisar algunas clasificaciones de diversos autores, lo cual nos conduce a realizar tres apartados: a) Clasificaciones genéricas. b) Clasificaciones vinculadas a su aplicación en contextos educativos. c) Nuestra propuesta de clasificación.

### 2.3.1 Clasificaciones genéricas

Nos referimos a aquellas que aun siguiendo criterios taxonómicos, no vinculados estrictamente al contexto escolar, nos parecen interesantes para conocer y sistematizar las características definitorias, la estructura funcional y las posibilidades de práctica de las AFMN, desde un punto de vista más amplio.

#### a) *Ángel Acuña* (1991 y 1994)

Propone una clasificación basada en el valor fundamental que se persigue con las actividades para su promoción y organización: y que es proporcionar un acercamiento al conocimiento del medio ambiente natural, para llegar a apreciarlo como corresponde. Este autor distingue entre:

- Actividades promocionales: Orientadas a la consecución de un elevado grado de participación, siendo necesaria la presencia de un promotor. Se trata de excursiones, marchas ecologistas, visitas y días especiales con un centro de interés en relación con medio natural, carreras pedestres, audiovisuales y conferencias, ecoturismos,...

- Actividades libres: Entrañan el uso libre y autónomo de los recursos. Se necesita (in)formación previa y facilitación de espacios, medios y materiales. Son los circuitos Vita, las rutas y circuitos ecológicos, las vías verdes, los rocódromos, las bibliotecas y ludotecas ecológicas, los circuitos integrados, los senderos...

- Actividades programadas: Requieren de continuidad y sistematización, contando con la participación en el proceso de un animador, distinguen entre (dentro de ellas nos encontramos con):

*Actividades fundamentales* en el medio natural: Marcha, acampada, orientación, cabuyería, rastreo, construcciones, juegos en la naturaleza, campamentos, etc.

*Actividades complementarias* en el medio natural: Son aquellas que nutren y amplían el conocimiento del medio natural, así como la variedad de actividades en el mismo, y son actividades de conocimiento del medio (relacionadas con biología, zoología, ecología, etc.) y actividades utilitarias (primeros auxilios, juegos, pistas y rastreos, talleres, etc.).

*Actividades en el medio artificial*: Parques de robinsones, terrenos de aventuras, ludotecas, escalada en rocódromo, juegos de adaptación al medio natural.

*Actividades deportivas*: De agua (natación, piragüismo, rafting, windsurf, submarinismo), de tierra (escalada, espeleología, esquí, orientación, btt, senderismo) y de aire, (parapente, paracaidismo, ala delta, globo).

- Actividades de investigación-formación: Entrañan relación interdisciplinar con otras áreas y están organizadas. Se refieren a la granja escuela, el huerto biológico, las excursiones de estudio, las colonias ecológicas,...

*b) Olivera y Olivera (1995)*

Estos autores, proponen una clasificación taxonómica de las "Actividades Físicas de aventura en la naturaleza" en función de características estructurales, psicomotrices, emocionales y medio ambientales de las AFMN. Para ello, utilizan una selección de criterios agrupados en cinco apartados, que darán origen a los aspectos que componen el desarrollo de las actividades en la práctica. Esto nos ayudará a clasificarlas según sus características definitorias y a conocer un poco más lo que supone la práctica de cada una de ellas.

Entorno físico: Lugar donde se realizan las prácticas (tierra, mar y aire); plano en el espacio (vertical u horizontal) e incertidumbre (medio estable o inestable).

Entorno personal: Dimensión emocional (hedonismo y ascetismo); emoción (placer-relajación y riesgo-vértigo) y recursos biotecnológicos (elementos mecánicos, motor, cuerpo humano y/o animal).

Valoración ético-ambiental: En función del impacto ambiental que causan (alto, medio o bajo). Dicho impacto se relativizará en función de la formación de los practicantes, su número, la accesibilidad al medio y la reversibilidad del impacto.

Entorno social: Implicación práxica, que puede ser individual, en grupo sin colaboración y en grupo con colaboración.

Actividades: Agrupadas en función de las características anteriores.

Estos criterios utilizados responden a la necesidad de ubicar las actividades en el lugar que les corresponde en función de sus características intrínsecas y extrínsecas.

c) *Funollet* (1995)

Propone una clasificación sobre la base de lo que el denomina “determinantes de la actividad deportiva” (trayectoria, plano, elemento, contacto y tipo de desplazamiento en /con el medio) y “determinantes didácticos” (energía para el desplazamiento, acción motriz y ecosistema donde se realiza la práctica); partiendo de los tres elementos que siempre están presentes en toda actividad en el medio natural: practicante(s), espacio de práctica y material. La interrelación de todos estos elementos agrupa y define la actividad; por lo tanto, cuando se analiza esta realidad siempre debe hacerse desde una perspectiva sistémica, que tenga en cuenta, como mínimo, estos tres factores.

### 2.3.2 Clasificaciones vinculadas a su aplicación en contextos educativos

a) *Santos* (1998)

Propone una clasificación en función de su utilización en el contexto escolar y diferencia las actividades en función del lugar (espacio) donde se desenvuelven.

1) *Actividades básicas*

En base a la semejanza existente, en términos de ejecución, entre algunas actividades que pueden plantearse en el contexto escolar y las que son llevadas a cabo en el medio natural. Se puede plantear la posibilidad de realizar actividades preparatorias como punto de partida, ante la imposibilidad de realizar todas las sesiones en el medio natural, para después poner en práctica las actividades y habilidades en el medio natural. Éstas se desarrollan en el gimnasio o pabellón y en las inmediaciones del centro (al aire libre). Permiten el desarrollo de habilidades y destrezas básicas del medio a través de contenidos teóricos (elección del equipo y material para practicar senderismo) y prácticos (trepa por las espalderas, orientación en el patio del colegio, rapel desde una ventana del centro).

2) *Actividades específicas*

Se realizan "in situ" en el medio natural. El principal objetivo es el desarrollo de conocimientos, destrezas, actitudes específicas en el medio natural, con todo lo que esto supone, aplicando lo aprendido previamente o iniciándose en nuevos aprendizajes (marcha, escalada en roca, orientación en la naturaleza, acampada, etc.).



## b) Casterad et al. (2000)

Proponen una clasificación en función de la selección, organización y programación de actividades, que permite al educador o practicante tomar decisiones acerca del tipo de actividad que puede plantear o programar. Es interesante para partir de las circunstancias diversas y concretas de cada contexto. Se utilizan criterios muy diversos y la combinación de los mismos indicará la facilidad o dificultad de poner en práctica las actividades que deseemos llevar cabo. También nos posibilita determinar una dificultad o complejidad progresiva en el planteamiento de dichas actividades. Las características que definen esta clasificación son las siguientes:

- a) Características espaciales: Condiciones espaciales que presenta cada actividad.
  - *Espacios accesibles y/o* próximos a nuestra localidad.
  - *Espacios no accesibles y/o* lejanos a nuestra localidad.
- b) Características del entorno: Determinan cuáles son las características del lugar de práctica.
  - *Artificial*: creado para la práctica de AFMN (rocódromo, parque acuático,...).
  - *Acondicionado*: natural, pero con elementos artificiales (vías de escalada equipadas, sendero balizado,...).
  - *Semi-salvaje*: natural limitado o balizado (estación de esquí,...).
  - *Salvaje*: natural abierto o sin límites (una travesía entre montañas,...).
- c) Características temporales: Criterio que viene referido a las condiciones temporales que nos exige la práctica real de cada actividad.
  - *Actividades que pueden realizarse de forma puntual a modo de sesión de 1 a 3 horas de duración* (escalada, salida en bici,...).
  - *Actividades que requieren una estancia prolongada, uno o más días* (travesía, acampada,...).
- d) Características según la frecuencia de práctica: Nos marcan el grado de experiencia, dominio o conocimiento que tiene el participante.
  - *Actividades habituales*: realizadas bastantes veces por el practicante. Suponen una experiencia o conocimiento suficiente de la actividad.
  - *Actividades ocasionales*: practicadas por primera vez o en contadas ocasiones.

- e) Características materiales: Nos indican el material mínimo específico y necesario para abordar una actividad.
- *Actividades que requieren poco material y/o es asequible (senderismo,...).*
  - *Actividades que necesitan mucho material y/o con un coste elevado (buceo,...).*
- f) Características cognitivo-motrices:
- *Actividades de fácil aprendizaje (senderismo,...).*
  - *Actividades de difícil aprendizaje (surf,...).*
- g) Características a nivel de recursos humanos: hacen referencia al número de personas, responsables técnicos y/o pedagógicos, necesarias para que la actividad tenga un desarrollo óptimo. Gracias a ello podemos conocer la ratio educador-participante.
- *Actividades que requieren de una sola persona responsable (acampada,...).*
  - *Actividades que necesitan de varias personas (espeleología,...).*

### 2.3.3 Nuestra propia propuesta de clasificación

La clasificación que vamos a presentar pretende servir de referencia y de guía para programar actividades en diferentes contextos educativos. A través de los criterios seguidos en su elaboración tendremos elementos didácticos y de gestión válidos para analizar, seleccionar, organizar, adaptar y secuenciar nuestras propuestas en función de: las características de la actividad, el espacio de práctica y su aplicación en diferentes contextos educativos particulares (Gráfico 2.1).

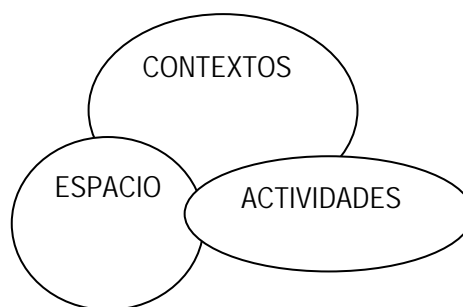


Gráfico 2.1: Elementos didácticos y gestión para el desarrollo de AFMN

**1. Características del espacio de práctica:** En función de la realización de las actividades en el medio natural o en el medio adaptado o domesticado.

- En el medio natural: Requieren necesariamente del medio natural para su puesta en práctica (travesías, rutas en bici de montaña, escalada en roca, acampada,...).
- De aproximación al medio natural: Realizadas en entornos artificiales adaptados o domesticados (gimnasio, patios de centros escolares u otros espacios urbanos,...). Sirven para iniciarse en determinadas actividades del medio natural. Son preparatorias y/o facilitadoras, en ningún caso deben sustituir totalmente a las anteriores (trepas en espalderas, inmersión en piscina, juegos en un parque urbano, orientación en el patio del colegio,...).

**2. Características de la actividad:** En función de su especificidad motriz o no.

- Específicas: Actividades fundamentales para llevarse a cabo en cualquier propuesta de actividades físicas en el medio natural. Poseen un marcado carácter motriz (senderismo, escalada, piragüismo, bici de montaña, orientación, juegos motrices aprovechando el entorno,...).
- Complementarias o paralelas: Actividades que no son estrictamente motrices, pero sí necesarias para el aprendizaje de aspectos básicos en relación a las posibilidades de acción, permanencia, conocimiento y valoración del medio natural. Refuerzan y complementan el valor educativo de las actividades específicas y son una puerta abierta hacia la interdisciplinariedad (actividades de compromiso y concienciación ambiental, técnicas de acampada, topografía, meteorología, ecología, geografía, fotografía, cabuyería, construcciones, actividades de animación en el medio, primeros auxilios, actividades artísticas y de expresión,...).

**3. Facilidad/dificultad de aplicación/adaptación al contexto.** Tratan de destacar los recursos necesarios para realizar la actividad, cómo se adaptan a los participantes y su valoración pedagógica.

- Recursos necesarios: Materiales, económicos y humanos.
  - *Materiales:* Fácil o difícil manejo y obtención.
  - *Económicos:* Alto o bajo coste de organización de la actividad.
  - *Humanos:* Ratio entre educador/participantes.

- Adaptación a las características de los participantes:
  - *Idoneidad:* Edad y capacidades.
  - *Aprendizaje:* Fácil o complejo.
  - *Significatividad:* Interés y aplicación contextual.
- Accesibilidad:
  - *Entorno próximo:* Salidas de unas horas o un día.
  - *Entorno lejano:* Más de un día, necesidad de pernoctar.
- Valoración pedagógica:
  - Capacidades desarrolladas y relación con los contenidos de la EF escolar.
  - Adaptación a diferentes ritmos y capacidades.
  - Posibilidades para el trabajo complementario, interdisciplinar y transversal.
  - Respeto y valoración ético-ambiental.

### CAPÍTULO 3

## LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA



## Introducción

Después de haber abordado las AFMN desde su vínculo histórico y sociocultural y de haberlas conceptualizado, caracterizado y clasificado, ha llegado el momento de analizar cuál es su presencia dentro de los diferentes programas de formación, centrados fundamentalmente en el ámbito universitario.

Para ello, en primer lugar revisaremos los diferentes planes de estudio y programas de formación, a través de los cuales trataremos, posteriormente, de definir y analizar los diversos perfiles existentes.

Por último, creemos necesario, al estar inmersos en un cambio sin precedentes en la Universidad Europea, hacer un breve repaso a los planteamientos de la Convergencia Europea en Educación Superior (aún sin estar todavía definidos), para intentar valorar su implicación y proyección en torno a la formación y a las materias propias de las AFMN.

### **3.1 PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN AFMN**

En la actualidad la oferta formativa en relación a las AFMN está experimentando una creciente extensión, que va pareja al auge que este tipo de actividades está teniendo tanto en la órbita educativa como social. Ante esta amplia oferta es necesario ordenar y clarificar el espacio formativo y analizar cuál es la formación relacionada con estas actividades en los diferentes ámbitos, para así valorar el desarrollo de la labor docente en cada uno ellos.

Coincidiendo con Sáez y Giménez (2005), creemos que aunque es imposible canalizar todas las novedades que van surgiendo en el campo emergente de las AFMN, sí es importante referenciar y situar el mapa formativo que se dibuja, de cara a poder desarrollar planes acordes con las diferentes necesidades sociales y establecer un debate en torno a la estructura y configuración de los mismos, en el que estén presentes diversos estamentos sociales y educativos.

A lo largo de este apartado vamos a revisar, principalmente en el ámbito de la Educación Superior, los diferentes planes de estudio existentes en la actualidad, en relación a las materias de AFMN. No obstante, siendo conscientes de que la formación en AFMN trasciende de este ámbito, también nos referiremos de forma más somera a otros planes de estudio extrauniversitarios, tales como: los Ciclos Formativos de Formación Profesional y los Técnicos Deportivos con especialidad en AFMN desde el ámbito federativo.

#### **3.1.1 Formación universitaria en torno a las AFMN**

A la hora de valorar la presencia de las AFMN en la formación universitaria, nos vamos a detener en las dos titulaciones en las que esta materia tiene un peso relevante. Nos referimos a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD) y a la Diplomatura de Maestro: especialidad en Educación Física (MEF). Somos conscientes de que tanto en otras especialidades de Maestro, como puntualmente en otras titulaciones universitarias, tales como: Turismo, Geografía, Ciencias Ambientales, Empresariales,..., la presencia de las AFMN en los planes de estudios es simplemente anecdótica, en universidades muy puntuales y que en casi ninguno de los casos supone una asignatura específica, sino que más bien se tratan aspectos relacionados con las AFMN desde asignaturas generales.



De esta forma, en las próximas secciones nos centraremos en las titulaciones de CCAFD y MEF, además de abordar algunos cursos de postgrado y doctorado en los que las AFMN también tienen su presencia.

### 3.1.1.1 Formación en AFMN en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD)

En la actualidad, la regulación de la Titulación de CCAFD viene dada por el RD 1670/1993, de 24 de Septiembre, en el que se determina que debe incluirse una asignatura específica de AFMN en la troncalidad, de al menos 4.5 créditos, asegurando así la presencia obligatoria en todo el territorio nacional de al menos una materia relacionada con las AFMN.

Además de su presencia en la troncalidad, en algunos centros aparecen materias relacionadas con las AFMN tanto en la obligatoriedad, como en la optatividad y en las asignaturas de libre configuración, observándose inclusive que en algunas universidades existen itinerarios específicos e incluso practicum relacionados con las AFMN.

Para abordar esta cuestión hemos analizado todos los planes de estudios de las Licenciaturas de CCAFD estatales, y aún sin profundizar en ellos, sí hemos querido realizar un análisis descriptivo para destacar cuál es la presencia en los mismos de las materias relacionadas con las AFMN. En este sentido, podemos observar en el gráfico 3.1 la distribución de asignaturas en los 28 planes de estudio analizados.

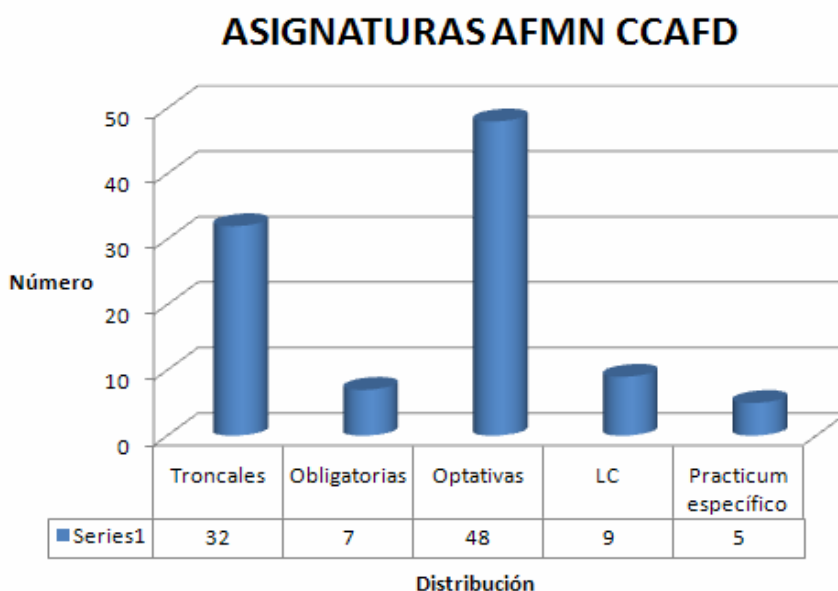


Gráfico 3.1: Número y distribución de asignaturas de AFMN en la Licenciatura de CCAFD

El estudio realizado con todos los planes de estudio existentes en el curso 2005-2006, nos ha deparado los siguientes resultados<sup>1</sup>:

1) Observamos que la asignación “prescriptiva” de créditos a la troncalidad asegura la presencia de al menos una asignatura genérica para el desarrollo de las AFMN, dedicada fundamentalmente a los fundamentos básicos de las AFMN, especialmente centrados en su aplicación en la EF de Secundaria y Bachillerato. Esta asignación de entre 4.5 (en la mayoría de los casos) y 7.5 créditos, creemos que es insuficiente. Podemos ver en la Tabla 3.1 algunos ejemplos de distinta asignación de créditos, curso y denominación de la asignatura troncal. Dentro de esta categoría excluimos el Practicum específico de AFMN, que analizaremos en otro apartado, ya que aún siendo una asignatura troncal el alumnado lo elige entre otras opciones.

Curso	Asignatura	Centro	Tipo y Créditos
3	Actividades en el medio natural	Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Huesca (U. de Zaragoza)	Troncal / 6 c
3	Actividades en el medio natural	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (U. de Granada)	Troncal / 5 c
4	Actividades Físicas y Deportivas en la naturaleza	Facultad de CC del Deporte de Cáceres (Universidad de Extremadura)	Troncal / 4.5 c
4	Actividad física en el Medio Natural	IVEF Vitoria (Universidad del País Vasco)	Troncal / 4.5 c
4	Actividades en el Medio Natural	Facultad de Estudios Sociales (Madrid) (Universidad Alfonso X El Sabio)	Troncal / 7.5 c
5	Actividades Físicas y Deportivas en la Naturaleza	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (U. de León)	Troncal / 4.5 c

Tabla 3.1: Denominación y créditos de asignaturas troncales de la Licenciatura (algunos ejemplos)

Continuando con la asignación de asignaturas troncales, nos encontramos con tres casos, concretamente en la Universidad de Zaragoza (Campus de Huesca), en la Universidad de Granada y en la Universidad de Murcia, en los que se añade una troncal más, aprovechando la asignatura de “Fundamentos del deporte”, basada en deportes en el medio natural. En la Universidad de Zaragoza se centra en diversas especialidades básicas en el medio natural

<sup>1</sup> El estudio descriptivo referente a las asignaturas de AFMN presentes en los planes de estudios de la Licenciatura de CCAFD durante el curso 2005-06, lo podemos ver en profundidad en el Anexo 3.1. Este estudio se ha realizado principalmente mediante la búsqueda en Internet y en los casos de algunas universidades que no tenían “colgados” sus planes de estudio en la Web, poniéndonos en contacto con los centros mediante correo electrónico o llamada telefónica. Hemos de mencionar que en algunos casos, a pesar de nuestra insistencia, no hemos obtenido respuesta.

(orientación, senderismo y acampada), en la Universidad de Murcia en los Fundamentos de vela y en la Universidad de Granada en los Fundamentos de los deportes de invierno (Tabla 3.2).

Curso	Asignatura	Centro	Tipo y Créditos
2	Fundamentos de los deportes y de las actividades en la naturaleza	Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Huesca (U. de Zaragoza)	Troncal / 6 c
1	Fundamentos de vela	Facultad de Ciencias del Deporte (Universidad de Murcia)	Troncal / 6 c
1	Fundamentos de los deportes de invierno	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (U. de Granada)	Troncal / 4.5 c

Tabla 3.2: Otras asignaturas troncales en las universidades en las que se imparte más de una

2) Observamos la escasa presencia de asignaturas obligatorias, específicas de AFMM; nos encontramos sólo con siete, lo cual genera que en la mayoría de los casos, en la formación del Licenciado, sólo se curse una asignatura, dejando a la elección de los estudiantes la posibilidad de elegir alguna asignatura optativa o de libre configuración, en aquellas universidades que las oferten, ya que podemos ver que sólo en 19 de las 28 universidades se ofertan otras asignaturas además de la troncal.

3) Cabe destacar la existencia de una gran variedad de optativas, en aquellas universidades que sí las incluyen. Éstas ofrecen asignaturas muy específicas, que permiten cursar asignaturas con características muy diferentes y dirigidas a ámbitos diversos. Aquí reflejamos en algunos ejemplos:

3.1. Diferentes especialidades deportivas en el medio natural (esquí de fondo, alpino, snowboard, vela, piragüismo, escalada, descenso de barrancos, orientación, multiaventura, deportes de aventura...) desde planteamientos recreativos, de animación, de enseñanza-aprendizaje e inclusive de alto rendimiento (Tabla 3.3).

Curso	Asignatura	Centro	Tipo y Créditos
-	Técnicas de escalada	Facultad de CC del Deporte de Cáceres (Universidad de Extremadura)	Optativa / 6 c
2º ciclo	Actividades y Deportes de Montaña	Facultad de CC de la AF y el Deporte. U. Politécnica de Madrid (INEF)	Optativa / 6 c
2º ciclo	Complementos de actividades en el nieve: esquí de montaña y alpinismo	INEFC-Barcelona	Optativa / 6 c
4	Alto rendimiento deportivo: Deportes de invierno	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (U. de Granada)	Optativa / 9 c
5	Navegación deportiva a vela	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (U. de Las Palmas)	Optativa / 4.5 c

Tabla 3.3: Ejemplos de asignaturas optativas de especialidades deportivas en el medio natural

### 3.2. Organización y gestión de AFMN (Tabla 3.4)

Curso	Asignatura	Centro	Tipo y Créditos
-	Organización de actividades en el Medio Natural	INEFC-Lleida	Optativa / 6 c
-	Dirección de programas de ocio, recreación, turismo rural y deportivo	Universidad Católica de San Antonio (Murcia)	Optativa / 10 c

Tabla 3.4: Ejemplos de asignaturas optativas sobre Organización y Gestión de AFMN

### 3.3. Turismo activo y turismo rural (Tabla 3.5)

Curso	Asignatura	Centro	Tipo y Créditos
-	Turismo y práctica deportiva	Facultad de Ciencias del Deporte. Toledo (U. Castilla La Mancha)	Optativa / 6 c
4	Deporte, turismo y medio ambiente	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (U. de Granada)	Optativa / 9 c
2º ciclo	Turismo activo y turismo rural	Facultad de CC de la AF y el Deporte. U. Politécnica de Madrid (INEF)	Optativa / 4 c

Tabla 3.5: Ejemplos de asignaturas optativas de turismo activo y turismo rural

4) Nos parece importante reseñar cinco universidades en las que la oferta de asignaturas de AFMN es abundante, posibilitando a su alumnado trazar itinerarios formativos específicos relacionados con las mismas. Estas son: Zaragoza (Campus de Huesca), Granada, INEF-C de Barcelona, INEF-C de Lleida y Politécnica de Madrid (INEF). Animadas, sin duda, por la tradición y la demanda que estas actividades tienen en su entorno cultural, por la proximidad geográfica con espacios naturales, tales como la Sierra de Guadarrama, los Pirineos y Sierra Nevada, y por las amplias posibilidades laborales para el alumnado egresado que curse estas asignaturas, que va desde actividades complementarias y extraescolares, a la enseñanza y tecnificación de deportes en la naturaleza, como las actividades de multiaventura y el turismo activo. Además de estos factores, creemos que la labor del profesorado de estas asignaturas, a la hora de reivindicar y justificar la presencia de éstas en el currículo y el apoyo de sus centros, ha sido relevante de cara a la extensión en sus centros.

5) Por último, destacar la posibilidad de cursar en varios centros la asignatura troncal Practicum, con un enfoque centrado en las actividades en la naturaleza. En algunos casos con denominaciones específicas: como en el INEF de Barcelona (Practicum Medio Natural de 12 créditos) o en el INEF de Lleida, donde existe la opción de elegir entre dos practicum específicos de 12 créditos (Practicum de Gestió Medi Natural i entitats esportives y Practicum activitats físico-esportives en el medi natural).

En otros casos, el practicum se oferta dentro del ámbito de la gestión, ofreciendo centros de prácticas en los que se desarrollan principalmente AFMN, como en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, donde se puede cursar en quinto curso el practicum de Gestión y Recreación de 12 créditos.

Finalmente, en otras ocasiones, a pesar de que la denominación es genérica, sabemos que parte de las prácticas se pueden realizar en empresas o entidades dedicadas al desarrollo de AFMN, como es el caso de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Huesca (Universidad de Zaragoza) con una carga de 15 créditos.

### **3.1.1.2 Formación en AFMN en la Titulación de Maestro: especialidad Educación Física (MEF)**

Al analizar la *Titulación de Maestro: especialidad EF*, regulada por el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención, vemos que no existe ninguna asignatura troncal específica que se

encargue de las AFMN, existiendo en el mejor de los casos asignaturas obligatorias, optativas o de libre configuración, que tratan sobre la temática que nos ocupa o, en otros casos, contenidos concretos dentro de asignaturas que, aún no siendo específicas, abordan cuestiones y temáticas puntuales referentes a las AFMN.

Del mismo modo que hicimos con la Titulación de CCAFD, analizaremos todos los planes de estudio estatales de MEF, para poder valorar la presencia que las AFMN tienen en la formación del Maestro especialista en EF. En este sentido, podemos observar en el gráfico 3.2 la distribución de asignaturas en los 62 planes de estudio analizados.

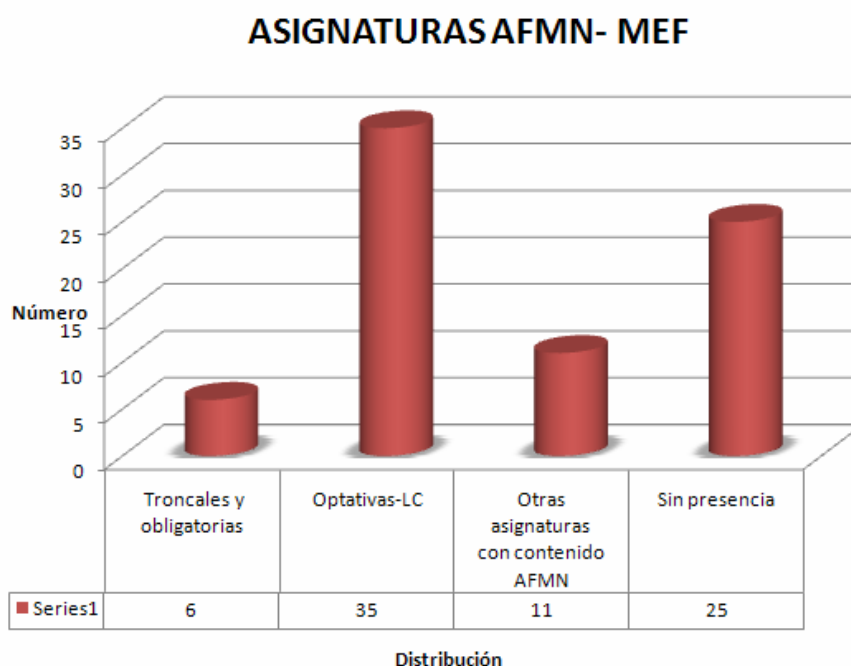


Gráfico 3.2: Número y distribución de las asignaturas de AFMN en la Diplomatura de Maestro de EF

Constatamos que el balance de materias en las que se tratan las AFMN es sumamente pobre. Así, sólo en seis de los centros todos los estudiantes que cursan esta Titulación tienen una formación específica sobre AFMN. En el resto, 56 centros de un total de 62, los estudiantes sólo podrán optar, en el mejor de los casos, por elegir alguna asignatura optativa o de libre configuración que aborde las AFMN, bien a lo largo de toda una asignatura o sólo como contenido (en el caso de asignaturas no específicas). Hemos de reseñar que en algunos centros, en los que también se cursa la Titulación de CCAFD, los estudiantes pueden matricularse en asignaturas de AFMN a través de la libre configuración o desde los complementos de formación

para la Licenciatura, claro está en aquellas universidades donde se incluyan asignaturas de AFMN en cualquiera de estos apartados.

Así pues, en el caso de esta Titulación, a través del estudio realizado durante el curso 2005-2006, podemos considerar las siguientes cuestiones<sup>2</sup>:

1) Solamente se cursan de manera obligatoria AFMN en cuatro centros de la Universidad de Valladolid (Campus de Valladolid, Palencia y Segovia y en la E.U. Fray Luis de León [centro adscrito]), en la Universidad de Córdoba y en la Universidad de Cantabria (Tabla 3.6).

Curso	Asignatura	Centro	Tipo y Créditos
3	Didáctica de Actividades Físicas en la naturaleza	Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)	Obligatoria / 4.5 c
3	Actividades Físicas en la naturaleza	Facultad de Educación (Universidad de Cantabria)	Troncal <sup>3</sup> / 6 c
3	Actividad Física en el Medio Natural	Facultad de Educación y Trabajo Social-Valladolid (Universidad de Valladolid)	Obligatoria / 4.5 c
3	Actividad Física y Recreación en el Medio Natural	Escuela de Educación - Palencia (Universidad de Valladolid)	Obligatoria / 6 c
2	Actividades Físicas en el Medio Natural	Escuela de Magisterio- Segovia (Universidad de Valladolid)	Obligatoria / 4 c
3	Actividad Física en el Medio Natural	E.U. Fray Luis de León (adscrita) (Universidad de Valladolid)	Obligatoria / 4.5 c

Tabla 3.6: Denominación y créditos de asignaturas troncales u obligatorias de la Diplomatura (todos los casos en los que esta asignatura se cursa de forma obligatoria)

2) Podemos ver en la Tabla 3.7 algunos ejemplos de asignaturas optativas específicas de AFMN, que se ofertan en esta Titulación, en un total de 35 centros de los 62 existentes.

<sup>2</sup> El estudio descriptivo referente a las asignaturas de AFMN presentes en los planes de estudios de Maestro: especialidad de EF durante el curso 2005-06, podemos verlo en una tabla en el Anexo 3.2. Este estudio se ha realizado principalmente mediante la búsqueda en Internet y en los casos de algunas universidades que no tenían "colgados" sus planes de estudio en la Web, poniéndonos en contacto con los centros mediante correo electrónico o llamada telefónica. Hemos de mencionar que en algunos casos, a pesar de nuestra insistencia, no hemos obtenido respuesta.

<sup>3</sup> Revisando los planes de estudio de la Universidad de Cantabria, hemos visto que a esta asignatura se la considera troncal. Nos ha parecido curioso pues el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios, no contempla estas asignaturas dentro de la troncalidad. No obstante, lo hemos dejado tal y como viene en el plan de estudios de dicha Universidad.

Curso	Asignatura	Centro	Tipo y Créditos
-	Actividades Físicas escolares en la naturaleza	Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Cádiz)	Optativa / 4.5 c
-	Actividades Físicas en la naturaleza	Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid)	Optativa / 6 c
-	Actividades deportivas en el medio ambiente	Facultad de Educación (Universidad de Alicante)	Optativa / 4.5 c
3	Juegos y actividades en la naturaleza	Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Huelva)	Obligatoria / 4.5 c
3	Actividades Físicas en el medio natural	Escuela de Magisterio (Universidad de Oviedo)	Optativa / 4.5 c
-	Deportes en la naturaleza y actividades recreativas	Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)	Optativa / 6 c

Tabla 3.7: Ejemplos de asignaturas optativas de AFMN en la Diplomatura MEF

3) Otra posibilidad para formarse en contenidos relacionados con las AFMN, en la Diplomatura de Maestro EF, la hallamos en algunas asignaturas, que aún sin ser específicas, sí incluyen en sus contenidos algunas temáticas relacionadas con las AFMN. En la Tabla 3.8 nos encontramos con algunos ejemplos de ello. Esta opción la adoptan un total de 11 centros<sup>4</sup>.

Curso	Asignatura	Centro	Tipo y Créditos
2	Juegos, Ocio y Recreación	Escuela de Magisterio – Albacete (Universidad de Castilla La Mancha)	Troncal / 4.5 c
2	Actividades Físicas Organizadas	Facultad de Educación- Badajoz (Universidad de Extremadura)	Obligatoria / 10 c
3	Actividades Físicas de tiempo libre	Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de La Rioja)	Optativa / 4.5 c
-	Actividad Física para el ocio y el tiempo libre	Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)	Optativa / 6 c

Tabla 3.8: Ejemplos de asignaturas no específicas en la Diplomatura MEF, en las que se tratan contenidos propios de AFMN

Hemos de destacar que el Diseño Curricular Base, para la Educación Física en Primaria tanto de la LOGSE como de la LOE, recurre en numerosas ocasiones a las AFMN para alcanzar

<sup>4</sup> Destacar en este caso que aparecen sólo las once referencias de aquellos programas en los que hemos podido constatar alguna presencia explícita de contenidos relacionados con las AFMN.



los objetivos específicos de esta etapa. La dificultad para implementar estos contenidos, al no existir una formación básica para todos los maestros en EF sobre las AFMN, es evidente (Kaiser, 2006). Esta situación no favorece su extensión en los centros escolares, ya que a las dificultades con las que se encuentra el profesorado de primaria al aplicar este contenido, en las que frecuentemente se escuda, se une la falta de formación inicial en torno a él.

En sintonía con Sáez y Giménez (2005), creemos que si en las Licenciaturas la formación relacionada con las AFMN es insuficiente, en el caso de la Diplomatura de Maestro MEF la situación es más que preocupante, ya que aunque hay suficientes aspectos en el currículo de Primaria, que tanto de forma específica, como intra, interdisciplinar y transversal, permitirían un trabajo de alto calado educativo, la profundidad y el nivel alcanzado en la formación inicial en torno a esta temática es tan escaso, que el profesorado evita poner en marcha proyectos que fomenten el trabajo de estos contenidos, recurriendo en el mejor de los casos a la contratación de técnicos expertos para el desarrollo de actividades, que en muchas ocasiones no tienen ni la sensibilidad educativa necesaria, ni la predisposición para relacionar sus propuestas con las programaciones de aula.

### 3.1.1.3 Otros espacios formativos en AFMN en el ámbito universitario

Para completar el espacio formativo en torno a las AFMN, sin describir ni detallar todas las opciones con las que nos encontramos en el Estado, ya que sería un trabajo imposible e innecesario para los objetivos de esta investigación, vamos a enumerar las diferentes opciones formativas halladas, citando algunos ejemplos.

#### a) Cursos de Doctorado y Tesis doctorales<sup>5</sup> sobre AFMN

En nuestro país las referencias sobre investigaciones encaminadas a la consecución de tesis doctorales sobre AFMN son más bien escasas y más aún desde el ámbito de la formación universitaria. No obstante, creemos que además de la formación de primer y segundo ciclo es de vital importancia incorporar o bien programas de doctorado específicos de esta temática, o al menos seminarios concretos dentro de otros programas de doctorado, con el fin de profundizar en la formación y proyectarla hacia la necesaria investigación en nuestro campo.

En este sentido, destacamos varios ejemplos de cada una de estas opciones: por un lado el INEF de Lleida, con temática específica en AFMN ya en el Bienio 1994-1996, dejando muy clara sus líneas formativas e investigadoras preferenciales y, por otro lado, con respecto a la

---

<sup>5</sup> Para profundizar en otras investigaciones dentro del campo de las AFMN, recomendamos consultar los estudios: Miranda, Lacasa y Muro (1995) y Granero (2007b), en los que se realiza una revisión exhaustiva de la investigación en el campo de las AFMN

opción de seminarios sobre las AFMN en cursos de doctorados no específicos, las opciones son más amplias pero por seleccionar alguno destacaríamos como en la Universidad de Almería, dentro del programa de doctorado "Actividad Física, Sociedad y Educación", el primer año se ofertó un curso específico titulado Actividades Físicas en el Medio Natural. En los años sucesivos, dada el escaso número de alumnos para poder mantenerlo, se creó otro curso titulado "Investigación educativa sobre la actividad física en contextos de aprendizaje formal y no formal", considerando el medio natural como un espacio singular para investigar la práctica físico-deportiva, no sólo desde el ámbito educativo, si no también recreativo y deportivo. Otro ejemplo reseñable es el seminario de "Turismo activo y medio ambiente: Análisis y valoración ambiental de la actividad físico-deportiva en el medio natural" que imparten Vicente Gómez Encinas y Pedro J. Jiménez Martín en el programa de doctorado de Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (INEF) de la Universidad Politécnica de Madrid.

En este apartado, hemos decidido incluir también algunas de las tesis doctorales más relevantes en nuestro país en relación a las AFMN, fundamentalmente aquellas que conjugan valiosas aportaciones científicas con propuestas formativas desde diferentes enfoques, ámbitos y contextos. Las más significativas agrupadas por temáticas comunes son:

*AFMN en la Educación formal*

PARRA, Manuel (2001) *Programa de actividades físicas en la naturaleza y deportes de aventura para la formación del profesorado de segundo ciclo de secundaria*. Universidad de Granada.

SANTOS, Maria Luisa (2000) *Las Actividades en el medio natural en la Educación Física Escolar*. Universidad de Valladolid.

INVERNÓ, Josep (2006) *Actividades físico-deportivas y recreativo-turísticas en el medio natural*. Universidad de Lleida.

BRAVO BERROCAL Rafael (1990) *La educación física y las actividades extraescolares en la naturaleza: legislación española (1900-1980)*. Universidad de Málaga.

*AFMN en la Educación no formal*

GÓMEZ ENCINAS, Vicente (2004) *Proyecto Aventura 92-Ruta Quetzal (1985-2000), espacio formativo y recreativo basado en la acción y en la experiencia: Análisis histórico*. Universidad Politécnica de Madrid.

ALGAR, Juan (1999) *La formación de los técnicos de actividades físicas vinculados con el medio natural en relación con el medio ambiente*. Universidad Politécnica de Madrid.

*Recursos de Aplicación de AFMN*

FUNOLLET, Feliu (2001) *La actividad deportiva en el medio natural: el esquí nórdico en Cataluña*. Universidad de Barcelona.

*Gestión y Turismo activo*

FALERONI, Carlos (2001) *Análisis de la gestión deportiva de los espacios naturales del Pallars Sobirà*. Universidad de Barcelona

REBOLLO, Socorro (1999) *Análisis de las variables que determinan la situación deportiva del entorno rural granadino*. Universidad de Granada

LUQUE, Ana (2002) *Las actividades recreativo-deportivas y el uso turístico del medio rural*. Universidad de Málaga.

*AFMN en el ámbito social y emocional*

FUSTER, Joan (1994) *Riesgo y actividades físicas en el medio natural: efectos de la práctica en la respuesta emocional*. Universidad de Barcelona

LAPETRA, Susana (1996) *El significado sociocultural de las actividades físico-deportivas en la Naturaleza*. Universidad de Zaragoza

GRANERO Antonio (2005) *Expectativas y vivencias en la actividad físico-deportiva del peregrino. Un antes y un después en el Camino de Santiago*. Universidad de Almería

### **b) Cursos de Postgrado, Experto y Especialista**

Otra opción para completar y/o ampliar la formación en torno a las AFMN son los cursos de Postgrado, a través de los cuales se puede profundizar en itinerarios formativos concretos, algunos de ellos con una evidente proyección profesional, siendo en este caso el exponente más frecuente aquellas temáticas relacionadas con el Turismo Activo. Por citar alguno de los más longevos, y con una mayor demanda, nos referiremos al "*Curso de Experto Universitario en Actividades Física de Turismo Activo en la naturaleza*", desarrollado por la Universidad de Granada.

En la Universidad de Almería se ha impartido un Master titulado "*Dirección de Entidades e Instalaciones Deportivas*" (tres ediciones), en el que uno de los módulos (30 horas) se centraba en Turismo Deportivo donde se contemplaba las AFMN desde un contexto recreativo y de salud.

Asimismo, a consecuencia de un Proyecto I+D sobre Turismo Activo<sup>6</sup>, se diseñó un curso de Postgrado titulado *"Experto Universitario en Turismo Activo"* con una duración de 350 horas, dirigido a la formación de un técnico en actividades de turismo activo con competencias para actuar sobre dicho ámbito.

También nos parece oportuno citar el primer Título de Postgrado Oficial, enmarcado en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en referencia al *Master en Gestión y Desarrollo de Turismo Deportivo en Entornos Naturales*, que se imparte desde el curso 2007-08 en la Universidad Camilo José Cela de Madrid.

### c) Otras opciones formativas y de investigación

Tratando de valorar todas las propuestas de formación que pueden ofrecerse desde las instituciones universitarias, destacamos otras opciones:

- Formación a través de los Servicios de Deportes de las Universidades, que en la mayoría de los supuestos están destinados a la práctica deportiva, pero que en relación con las AFMN algunas veces sirven para mejorar la formación técnica y la capacitación profesional en algunas disciplinas. Esto lo hemos observado en algunas Universidades como Lleida, Huelva y la Católica de Valencia que otorgan a estas actividades rango académico.

- Asistencia a cursos y jornadas que organizadas por la entidad universitaria se centran en aspectos formativos relacionados con las AFMN.

- Grupos de investigación, seminarios y grupos de trabajo en torno a temáticas relacionadas con las AFMN. A continuación ilustramos algunos ejemplos:

- \* Grupo de Investigación Interuniversitario de las Universidades de Girona, Lleida y Vic. Denominación-temática *"Projecte per a la gestió del sector del turisme actiu a Catalunya"*. Componentes: docentes e investigadores universitarios, miembros del Observatori de Turisme de Catalunya. Coordinados por Dr. Josep M<sup>a</sup> Bech Serrat (U. Girona), Oriol Sallent (U. Vic) y Joan Fuster (INEFC- U. Lleida) respectivamente.

- \* Grupo de Investigación de la Facultad de CC de Deporte de Cáceres, que funciona desde el curso 1997-98. Inicialmente a este grupo se han ido incorporando alumnos y antiguos alumnos de la Facultad que tenían interés por seguir formándose en el campo de las AFMN y profesionales de diferentes ámbitos educativos, que mostraban interés por las

---

<sup>6</sup> Nos referimos al proyecto: "Valoración, promoción e intervención para un turismo activo sostenible en el Parque Natural Cabo de Gata-Níjar (Almería), Proyecto I+D con referencia BSO2001-2826 en el que participaron las universidades de Almería, Valladolid, Lleida y Zaragoza.

AFMN. Durante todos estos años el grupo ha sido una plataforma para compartir y construir proyectos comunes en el ámbito profesional y personal, basadas en el intercambio y la creación de propuestas nuevas en relación a las Actividades en la naturaleza, que se han convertido en un referente estatal. En la actualidad es un grupo compuesto por cuarenta personas de diferentes niveles formativos: Universidad, Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato y Módulos Formativos. El grupo lo coordina desde sus inicios Manuel Parra Boyero y en la actualidad, en el seno de este grupo, se están gestando cuatro tesis doctorales específicas en torno a las AFMN<sup>7</sup>.

\* En la Universidad de Huelva, desde el grupo de investigación: HUM 643 *Actividad físico-deportiva en Primaria*, formado en el año 2002 y coordinado por Pedro Sáenz-López Buñuel, trabajan específicamente con las actividades en la naturaleza, desarrollando actividades de promoción para jóvenes, en colaboración con el Ayuntamiento de Huelva. Durante el curso 2007/08 están trabajando con el diseño de materiales curriculares para fomentar la utilización de un gran espacio verde llamado Parquet Moret, cuyo núcleo son las AFMN. Jesús Sáez, un componente de este grupo, está actualmente finalizando su tesis doctoral denominada: *La formación del profesorado de EF en Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía en relación a las AFMN*.

\* Grupo de innovación educativa en el INEF de la Universidad Politécnica de Madrid cuyas líneas de trabajo son "*Estudio y desarrollo de nuevas metodologías de aprendizaje*" y "*Líneas de actuación educativas entre Bachiller y Universidad*". La herramienta de trabajo sobre las que se sustentan ambas iniciativas es la Actividad Física en el Medio Natural. Actualmente están desarrollando un proyecto subvencionado por su Universidad consistente en la promoción de estudios universitarios en enseñanzas medias utilizando como vehículo conductor el medio natural y la asignatura de Educación Física de los centros colaboradores.

\* Grupo de investigación Hum-628 titulado: "*Contextos de aprendizaje en Educación Física y Hábitos de Salud*" de la Universidad de Almería, en el que hay varias líneas de investigación entre las que destaca Actividades Físicas en el Medio Natural y Turismo Activo desde la que se abordan diferentes investigaciones relacionadas con este ámbito, así como publicaciones y cursos de formación.

---

<sup>7</sup> Las cuatro tesis son: "*Impacto ambiental en las AFMN*" de Pablo Luque Valle, "*Educación ambiental y AFMN en centros de enseñanza*" de Raquel Pérez Ordax, "*La mejora de la ilusión discente después de la estancia en el medio natural: cambio actitudes y valores*" de Pablo Caballero Blanco y "*La tracción de los dedos en la escalada*" de Jesús Morena.

\* *Laboratorio de Investigación Social del INEFC de Barcelona*, tiene varias líneas de investigación en torno a las AFMN. Concretamente dos: 1) *Un estudio sobre la implantación, conocimiento e idoneidad pedagógica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza (AFAN)* en la ESO de la ciudad de Barcelona. Dirigido por: Javier Olivera y 2) *Diseño de equipamiento de Esquí Nórdico para el Municipio de Alp*. Dirigido por: Feliu Funollet. Dentro de este grupo de Investigación, Alberto Olivera está desarrollando una tesis doctoral denominada *"Las actividades físicas de aventura en la naturaleza como medio educativo en la enseñanza secundaria obligatoria en Catalunya. Elaboración de una propuesta pedagógica y didáctica para la educación física"*. Dirigida por Javier Olivera.

\* Seminario *"Otras aulas de Educación Física"*, coordinado por Alfredo Miguel en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid), está ubicado a caballo entre la formación inicial y la permanente. Su vínculo con la formación inicial aparece de la mano de la asignatura "Actividad Física en el medio natural", tratando de dar la posibilidad al alumnado de profundizar en esta temática y de trabajar de forma complementaria con la asignatura. Se realiza un trabajo común entre alumnado y profesorado, profundizando en la investigación, en la práctica de alguna disciplina o en proyectos concretos con el alumnado de primaria (Miguel, 1996, 1999 y Bores y Miguel, 1997).

\* *"Seminario de Actividades Físicas en el medio natural"*, coordinado por Roberto Monjas en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, trata de diseñar y programar actividades en el medio natural en el entorno cercano. Este seminario es abierto (no exclusivo de la especialidad) y en él se intenta dar un enfoque interdisciplinar al trabajo en el medio natural, fundamentado en la educación en valores que incide, desde el carácter vivencial de estas actividades, en el trabajo desde aspectos relacionados con las actitudes. El seminario, a través de un trabajo conjunto entre alumnado y profesor, trata de crear hábitos para la formación permanente y complementar la formación impartida desde la asignatura, a partir de una mayor implicación y una participación más activa del alumnado (Monjas, 1998 y 2000).

Por otra parte, hemos de destacar la celebración, en menos de dos años, de tres *“Encuentros Científicos de Expertos en la Especialidad de Actividades Físicas en el Medio Natural”*<sup>8</sup>, con la participación de 34 profesores de veintinueve universidades estatales. Un grupo que ha surgido con vocación de:

- Compartir, debatir e intercambiar experiencias y reflexiones en torno a las AFMN en la formación universitaria.
- Establecer proyectos comunes interuniversitarios tanto en docencia como en investigación.
- Establecer grupos de trabajo con temáticas afines.
- Favorecer la movilidad de profesorado y alumnado, desarrollando propuestas docentes comunes e intercambios entre centros universitarios a través de experiencias, salidas y momentos concretos en el desarrollo de las materias.
- Compartir experiencias y actividades de ocio en el medio natural.

---

<sup>8</sup> Hasta ahora los encuentros celebrados han sido: 1) Universidad Camilo José Cela (Madrid), Julio 2006; 2) Universidad de Valladolid (Campus de Palencia), Julio 2007 y 3) Universidad Camilo José Cela (Madrid), Octubre 2007, este último centrado en el Turismo Activo y al que se sumaron empresarios y técnicos del sector. Para el año 2008 esta prevista la celebración del IV Encuentro en el marco del IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física a celebrar en Córdoba del 2 al 5 de abril de 2008.

### **3.1.2 Formación no universitaria en torno a las AFMN**

Dentro de las Titulaciones relacionadas con la Actividad Física y el Deporte, además de las del ámbito universitario objeto de análisis en esta tesis, podemos destacar principalmente dos vías: 1) El Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Medio de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (RD. 2049/1995 de 22 de Diciembre) y 2) Las enseñanzas de régimen especial: Técnico Deportivo de Grado Medio y Superior, en la modalidad deportiva correspondiente (RD. 1913/1997 de 19 de Diciembre).

Para nuestro cometido analizaremos los planes formativos de aquellas modalidades deportivas relacionadas con las AFMM.

#### **3.1.2.1 Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural**

En este apartado destacaremos algunos aspectos de los planes de formación del Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, dentro del Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Medio, con una carga docente de 1400 horas. Cabe señalar que este ciclo formativo se imparte en la mayoría de las ocasiones en Institutos de Enseñanza Secundaria, en los que el profesorado de EF lleva el peso fundamental de la formación.

Los requerimientos generales de cualificación profesional para este técnico son los de conducir a clientes en condiciones de seguridad por senderos o zonas de montaña (donde no se precisen técnicas de escalada y alpinismo) a pie, en bicicleta o a caballo, consiguiendo la satisfacción de los usuarios y un nivel de calidad en los límites de coste previstos (MEC, 1997). Esta titulación tiene cuatro competencias básicas:

- Conducir a clientes por senderos y rutas de baja y media montaña.
- Conducir a clientes en bicicleta por itinerarios en el medio natural.
- Conducir a clientes a caballo por itinerarios en el medio natural.
- Realizar administración, gestión y comercialización.

La capacitación profesional de este técnico se centra en desarrollar las habilidades básicas a la hora de conducir a diferentes colectivos por el medio natural, donde para ello, además de requerírsele los conocimientos técnicos necesarios (manejo de materiales, técnicas de progresión y guía, organización de grupos, ...), el técnico debe saber planificar itinerarios, dominar la orientación con mapa, brújula y GPS, conocer el medio natural, tener nociones de meteorología, ecología y educación ambiental, saber responder ante emergencias, dinamizar



grupos, responder a las necesidades de diferentes colectivos,... También se pretende formar al técnico para que tenga conocimientos de organización y gestión de empresas relacionadas con las AFMN, para que su desarrollo profesional no se centre sólo en ser guía, sino que pueda también gestionar o dirigir una empresa de este tipo.

### 3.1.2.2 Técnico Deportivo en Actividades en el Medio Natural

En la actualidad existen solamente cinco disciplinas deportivas que oficialmente se ajustan al Decreto de enseñanzas de régimen especial, antes mencionado, para la formación y capacitación profesional de los Técnico Deportivos de Grado Medio y Superior. Las modalidades deportivas a las que nos referimos son: baloncesto, fútbol, atletismo, balonmano, esquí y montaña.

Como podemos comprobar dos de ellos están relacionados con las AFMN, desarrollándose cada uno de ellos desde diferentes niveles y disciplinas. Así la formación del *Técnico en Montaña* se estructura en:

- Técnico Deportivo en Media Montaña
- Técnico Deportivo en Barrancos
- Técnico Deportivo en Alta Montaña
- Técnico Deportivo en Escalada
- Técnico Deportivo Superior en Alta Montaña
- Técnico Deportivo Superior en Escalada
- Técnico Deportivo Superior en Esquí de Montaña

Por otro lado, el *Técnico de Esquí* se estructura en:

- Técnico Deportivo en Esquí Alpino
- Técnico Deportivo en Esquí de Fondo
- Técnico Deportivo en Snowboard
- Técnico Deportivo Superior en Esquí Alpino
- Técnico Deportivo Superior en Esquí de Fondo
- Técnico Deportivo Superior en Snowboard

Por ilustrar las competencias de estas Titulaciones en algunos de sus niveles, vamos a referirnos a las competencias básicas requeridas en los dos primeros de cada modalidad: el Técnico Deportivo en Media Montaña y el Técnico Deportivo en Esquí Alpino.

### *a) Técnico Deportivo en Media Montaña*

Sus competencias profesionales son:

- Iniciar a los principiantes en la práctica de la especialidad.
- Conducir y acompañar a los deportistas y equipos durante la práctica deportiva de la especialidad.
- Garantizar la seguridad de deportistas y aplicar en caso necesario los primeros auxilios.
- Programar y efectuar la enseñanza de las técnicas básicas de la especialidad.
- Dirigir a deportistas y equipos durante las competiciones de la especialidad.
- Colaborar en la promoción y conservación de la naturaleza en la montaña.

La estructura y duración de los estudios es de 975 horas, divididas en dos ciclos, existiendo un bloque común y otro específico; el título que se obtiene se denomina Técnico Deportivo en Media Montaña (creado por el Real Decreto 318/2000, de 3 de marzo).

### *b) Técnico Deportivo en Esquí Alpino*

Sus competencias profesionales son:

- Instruir en los principios fundamentales de la técnica y la táctica del esquí alpino.
- Conducir y acompañar a los esquiadores y equipos de esquí alpino durante la práctica deportiva.
- Garantizar la seguridad de los esquiadores y aplicar en caso necesario los primeros auxilios.
- Programar y efectuar la enseñanza del esquí alpino y programar y dirigir el entrenamiento de esquiadores y equipos de la especialidad.
- Dirigir a esquiadores y equipos durante las competiciones de esquí alpino.

La estructura y duración de los estudios es de 1085 horas, divididas en dos ciclos, con un bloque común y otro específico; el título que se obtiene se denomina Técnico Deportivo en Esquí Alpino (creado por el Real Decreto 319/2000, de 3 de marzo).

Como podemos comprobar, la formación de estos técnicos tiene un carácter eminentemente federativo, en el cual se engloban desde aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la modalidad deportiva correspondiente, hasta la dirección de equipos en la competición.

## 3.2 PERFILES DE FORMACIÓN: EDUCADORES, TÉCNICOS Y GESTORES

Una vez reflejados los diferentes planes de estudios existentes en torno a las AFMN y comprobado que la oferta formativa es plural y variada, pero también dispersa e indefinida, ha llegado el momento de definir y analizar los diversos perfiles de formación<sup>9</sup>. Para ello vamos a delimitarlos dividiéndolos en estos tres ámbitos:

- Educadores en torno al medio natural.
- Técnicos Deportivo de AFMN.
- Gestores de AFMN.

Estos tres ámbitos, como ya hemos apuntado en otras ocasiones, no se manifiestan en la realidad de forma tan separada e independiente, ya que comparten un espacio formativo que requiere puntos de conexión. A lo largo de los siguientes puntos, vamos a destacar los aspectos fundamentales de cada uno, sin olvidar la necesaria complementariedad e interrelación existente entre ellos, al pertenecer a una misma familia profesional. En un último punto nos referiremos a las vías didácticas desarrolladas a lo largo de la formación.

### 3.2.1 Educadores en torno al medio natural

A pesar de podernos encontrar con un amplio número de profesionales que pueden desarrollar su labor educativa en el medio natural (educadores ambientales, educadores sociales, monitores de tiempo libre,...), aquí sólo analizaremos la formación de los educadores de AFMN desde las dos titulaciones universitarias objeto de análisis en esta investigación: los Maestros especialistas en EF, como responsables de plantear AFMN en el marco de la Educación Primaria, y los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, que desarrollan AFMN en el ámbito de la Educación Secundaria y Bachillerato. Consideramos que ambas titulaciones pueden tener una clara proyección hacia otros ámbitos y etapas del ciclo vital donde la motricidad en el medio natural se pueda convertir en objeto educativo, teniendo en cuenta que para ello se deben articular programas formativos en este sentido.

---

<sup>9</sup> En el estudio del mercado laboral que se realiza en el Libro Blanco del Título de Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, con el objetivo de presentar una propuesta para el diseño del título de Grado, dentro del programa de Convergencia europea de la ANECA, se hace referencia a cinco perfiles profesionales: Docencia en Educación Física, Entrenamiento Deportivo, Actividad Física y Salud, Gestión deportiva y Recreación deportiva, de los cuales, sólo se menciona a las AFMN en el perfil de Recreación Deportiva. Creemos que este documento reduce el campo formativo específico de las AFMN, olvidándose de su presencia en otros ámbitos profesionales y formativos relevantes como la gestión y la docencia en EF. Para más información al respecto consultar [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_deporte\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_deporte_def.pdf)

Para analizar los diferentes perfiles y ámbitos de actuación de los educadores de AFMN vamos a diferenciar tres apartados centrados en los modos educativos: formal, no formal e informal. De esta forma, queremos reivindicar los diferentes tiempos y espacios formativos, ya que aunque la función educativa se ha cumplido a lo largo de la historia a través de múltiples y heterogéneos canales, fue a finales de los años sesenta<sup>10</sup> cuando se comenzaron a usar los términos "educación formal" (referida al sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde la Escuela infantil hasta la Universidad), "no formal" (como toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema escolar, con la intención de facilitar aprendizajes a determinados grupos de población) e "informal" (como proceso que dura toda la vida y en el cual las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento, mediante las experiencias diarias y su relación con el entorno).

En el análisis realizado de estos tres términos podemos observar una compleja red de relaciones, semejanzas y contraposiciones, donde no tenemos porqué encontrarnos los diferentes modos educativos de forma aislada, sino como "modos predominantes o de énfasis". Así, se debe superar el desencuentro entre "escuela" y "sociedad" y conectar los proyectos y aprendizajes formales, no formales e informales, proponiendo en diversos tiempos y espacios una educación en/para la vida, en nuestro caso abierto a las experiencias motrices en el medio natural.

### **3.2.1.1 Educación formal**

Si revisamos la presencia de las AFMN en el ámbito curricular, comprobamos que tanto en el currículum de EF Primaria como el de Secundaria y Bachillerato, se hace referencia explícita e implícita a los contenidos de AFMN, que han de desarrollarse en el propio centro escolar y en el medio natural (Mediavilla, 2007). Según Sáez y Giménez (2005), la formación que reciba el alumnado a su paso por estas tres etapas puede ser clave, como así queda reflejado en algunos apartados del currículo, en el que se considera básico fomentar la práctica de AFMN en el ocio y establecer relaciones equilibradas con el medio natural, en el transcurso de estas actividades, para respetarlo, cuidarlo, aprender y disfrutar en él. Convirtiéndose así, las AFMN, en un vehículo perfecto para acercarnos a la naturaleza como opción de aprendizaje desde diferentes

---

<sup>10</sup> La UNESCO presentó un informe en el año 1967 que se titulaba "La crisis mundial de la educación" (Coombs, 1971). En él se empieza a dar una importancia destacada a las "otras educaciones" al margen del sistema educativo formal, haciéndose un especial énfasis en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los escolares. A estos medios se les designaba "educación no formal" e "informal".

ámbitos y dimensiones y con una clara proyección a la ocupación constructiva del ocio (Torres, 1999).

En este marco, la figura del educador en las AFMN nos parece determinante a la hora de asegurar una formación mínima en el marco de la educación formal. Una formación básica y la vivencia de experiencias positivas en este campo, repercutirán favorablemente a la hora de estimular a niños y jóvenes para salir al medio natural a desarrollar AFMN, en sintonía con la demanda social en torno a este tipo de prácticas, todo esto planteado desde una visión crítica, que le posibilite a nuestro alumnado ser protagonista (in)formado de su propia "aventura", con un bagaje suficiente para poder elegir, entre un abanico amplio de actividades, el tipo de experiencia que desea vivir en el medio natural.

Pero no todo es así de sencillo, ya las AFMN en el marco escolar suelen convertirse en un contenido poco o nada desarrollado en nuestras aulas, inclusive en la etapa de Secundaria, donde se supone que al contar con un bloque de contenido con identidad propia debería tratarse de alguna manera (Albero, 2000; Arribas y Santos, 1999; Ascaso et al., 1996; Monjas, 2000; Parra, 1999 y 2006; Santos, 2000; Santos y Martínez, 1999 y Torres, 1999).

Varios autores hacen un análisis crítico de la extensión y aplicación de las AFMN en el currículo escolar. Aquí reflejamos las reflexiones y propuestas que Santos (2003), Parra (1999) y Monjas (2000), desarrollan en relación a este tema, con una clara proyección hacia la formación de los Maestros especialistas en EF y Licenciados en CCAFD.

Según Santos (2003), la situación de las AFMN como contenido escolar cabalga entre "el tópico y la utopía". *Tópico*, ya que se conciben por profesorado y alumnado como un contenido motivante, valioso y atractivo; pero por otro lado *utopía*, debido a que las condiciones y características de la escuela dificultan que se puedan llevar a cabo desde esta institución, lo cual provoca un cierto descuido y abandono por parte del profesorado.

Siguiendo a Parra (1999), el bloque de AFMN, al haberse incorporado recientemente al currículum, es poco conocido, valorado, tratado y sistematizado. Esto supone, al menos, una triple realidad en la práctica de los centros escolares:

- 1) Un tratamiento puntual, episódico, sesgado y planteado a imagen y semejanza de otros contenidos deportivos, lo cual hace que pierda en cierta medida su esencia y particularidad.
- 2) Su inclusión en las programaciones parece responder a las exigencias de la Administración. Al carecer de formación y orientaciones claras y precisas, la

intervención suele consistir en alguna actividad concreta (la orientación parece ser el contenido dominante), desarrollada en el centro escolar y, que a veces, se complementa con otras actividades dirigidas por técnicos ajenos a la escuela desde una gestión indirecta llevada a cabo por una empresa.

- 3) Un enfoque más riguroso y pedagógico, adaptado a la realidad del centro (no exento de los problemas y dificultades inherentes a estas actividades), y preocupado e interesado por poner en práctica este contenido, al ser consciente de su interés y valor educativo.

Para Monjas (2000) las dos ideas claves que sustentan este contenido son las de:

- Compromiso: ya que por sus peculiaridades didácticas y organizativas convierten al docente en figura fundamental, el cual si considera este contenido como valioso intentará resolver los obstáculos para llevarlo a la práctica.
- Realidad: asumiendo y analizando detenidamente sus problemáticas, tanto en el contexto de la formación universitaria como en su aplicación en el ámbito escolar. De esta forma podremos anticiparnos, resolver las dificultades y realizar una labor segura, rigurosa y formativa en su aplicación.

Al hilo de esto, nos parece paradójico que el auge que estas actividades están experimentando a nivel social, no tenga una respuesta equivalente ni en el ámbito escolar ni en la formación del profesorado. De esta forma, creemos imprescindible que el sistema educativo sea sensible a los procesos de cambio de la sociedad de nuestro tiempo, incorporando a la escuela, de forma crítica y contextualizada, aquellas actividades que además de ser demandadas por la población poseen contrastada valía educativa. No es suficiente con que haya un marco jurídico que ampare las AFMN, ni que la Carta Magna, las leyes educativas o medio ambientales proclamen su importancia (VV.AA, 2006), sino que son necesarios Licenciados, Maestros y otros profesionales competentes, para que las AFMN respondan a las nuevas exigencias sociales, con el carácter formativo y humano que requiere y se le supone a la principal institución educativa.

De esta forma, creemos imprescindible que tanto la administración educativa como el profesorado crea en las AFMN como un contenido valioso a tratar en las programaciones escolares y se pongan los medios adecuados para que puedan llevarse a cabo desde el propio centro escolar. Todo ello debe ir acompañado de unos procesos de formación inicial y

permanente que permitan que esto sea posible, facilitando a los profesores las herramientas necesarias, para que decidan salir a la naturaleza a desarrollar su función educativa.

### 3.2.1.2 Educación no formal

En este apartado, queremos reflejar que la Formación Inicial en EF ha de preocuparse por dar respuestas a las emergentes demandas de AFMN dentro de la educación no formal, acordes con necesidades de diferentes colectivos y etapas del ciclo vital. Desde esta visión, la asignatura "Actividad Física en el Medio Natural" puede posibilitarnos nuevas perspectivas pedagógicas.

En este sentido, los programas de educación no formal nos parecen una plataforma idónea para: compensar aquellas carencias que manifiestan tener otros ámbitos educativos, buscar procesos de educación permanente e inventar nuevas vías para satisfacer las demandas educativas de diversos sectores de la población, situaciones y necesidades especiales que o bien no hayan sido cubiertas por el sistema educativo formal o puedan complementarse con éste. Según Coombs (1990), la educación no formal reúne una variedad de actividades educativas que presentan cuatro características en común, que nos pueden ayudar a obtener algunas respuestas:

- Estar organizadas conscientemente al servicio de grupos o personas con necesidades o intereses concretos.
- Operar fuera de la estructura de la educación formal, liberándose de sus limitaciones espacio-temporales y de las estrictas regulaciones normativas.
- Responder a necesidades formativas puntuales, mucho más flexibles y adaptables a toda situación.
- Adecuarse mejor a las características del grupo hacia el que se dirigen.

La educación no formal puede posibilitar procesos educativos en los que se cumplan estas características, pero también conviene saber que esta situación no viene dada "per se", sino que deben implementarse proyectos contextualizados en los que las necesidades del colectivo destinatario se conviertan en el referente. También es importante considerar que la planificación de acciones de Educación no formal puede exigirnos actuar a través de un recurso concreto, en nuestro caso las AFMN, pero requiere no perder la perspectiva de que éste forme parte de acciones integradas dentro de un proyecto socioeducativo más global, desde el cual se desplieguen capacidades más amplias, que, lógicamente se ven limitadas con el trabajo desde un contenido exclusivo. Por otro lado, se nos antoja posible el trabajo en el medio natural como

eje y/o centro de interés que impregne una actuación educativa global. Ejemplos de ello pueden verse en experiencias tan diversas como la obra de Rousseau, el trabajo educativo no formal de la ILE, las escuelas alternativas<sup>11</sup>, etc.

No queremos olvidarnos de reivindicar algunas experiencias que desde grupos sociales emergentes demandan la práctica de AFMN, nos referimos a colectivos tales como: personas mayores, personas con discapacidad y otros colectivos en riesgo de exclusión social (Arribas 2003; Gómez Encinas, 2003; Mantecón et al., 2005; Jiménez Martín, 2006; Fernández Atienzar et al., 2007 y Arribas et al., 2008), que solicitan como cualquier ciudadano un espacio para el aprendizaje, la vivencia del ocio y el contacto con el medio natural. En este sentido, cada vez son más los programas que se desarrollan considerando que las AFMN ofrecen valiosas respuestas a las necesidades y características de dichos colectivos.

Por último, destacar que aunque a veces el trabajo con las AFMN se haga de forma puntual, no debemos caer en la tentación de que simplemente se convierta en una actividad diferente y divertida sin más, un recurso despojado de su valor educativo, al que se le resta importancia, no se incardina con otros aspectos y no se programa ni evalúa de forma sistemática, perdiendo en definitiva, gran parte de su gran potencial.

De esta forma, el espacio formativo referente a las AFMN en la educación no formal abarcaría, entre otros, los siguientes ámbitos y espacios:

- Actividades extraescolares.
- Escuelas de aire libre.
- Campamentos en la naturaleza.
- Asociaciones y clubes deportivos.
- Aulas de la naturaleza.
- Centros sociales.
- Universidades populares y de la experiencia.

---

<sup>11</sup> En el número 341 (diciembre de 2004) de *Cuadernos de Pedagogía*, en el monográfico *"Otra educación: Otras escuelas"*, se presentan algunas experiencias donde el medio natural se convierte no sólo en contenido, sino más bien en eje educativo (Centro Experimental Pestalozzi de Ecuador, Sudbury Valley School, Moxaina, El Roure,...).



### 3.2.1.3 Educación informal

Para completar este espacio formativo, y destacar como las AFMN pueden contemplarse también desde la educación informal y sus relaciones con los ámbitos formales y no formales, nos permitimos el elevar una propuesta para la formación ciudadana.

Como ya hemos apuntado anteriormente, la extensión de la cultura en torno a las AFMN es cada vez más latente en nuestra sociedad, los ciudadanos cada vez deciden/necesitan salir más a desarrollar sus propias AFMN. En este sentido, el concepto de autonomía en el desarrollo se nos antoja más relevante. Pero esta autonomía no sale de la nada, sino que requiere de una formación previa que vaya más allá de la compra de un material específico, de la lectura de un manual o del visionado de un programa televisivo.

Estas personas, normalmente teniendo como referencia un grupo de amigos con el que comparten afición, se van auto y heteroformando en el transcurso de la práctica de AFMN. Este colectivo debe ser también una referencia para las instituciones educativas-deportivas relacionadas con el medio natural y éstas deben facilitar el acceso a estas actividades en las mejores condiciones posibles (Arribas, 2003). Todos sabemos que existen en nuestro país Comunidades Autónomas que son un modelo en este sentido y el calado y la extensión que las AFMN tienen en su población son envidiables, ya que forman parte relevante de la cultura “popular” y las personas que acuden a la naturaleza realizan estas actividades con un especial respeto hacia el medio y con un significativo bagaje técnico y de seguridad.

Esta “cultura” no nace por generación espontánea, sino que se crea. Es cierto que la cercanía geográfica de espacios naturales ayuda, pero en eso no consiste todo. También es importante que los ámbitos educativos (de los que hemos hablado en los otros apartados), sociales y políticos desarrollen acciones conjuntas para que esto sea posible, tales como: promoción educativa-recreativa de los espacios naturales, creación de infraestructuras sostenibles y respetuosas con el medio para facilitar el acceso (balizado de senderos, creación de refugios y albergues, centros de interpretación, ...), redistribución de la financiación y del apoyo económico, social e institucional de forma más equitativa entre todas las modalidades deportivas, sin favorecer exclusivamente a las prácticas tradicionalmente hegemónicas, etc.

### 3.2.2 Técnicos deportivos de AFMN

La formación de los Técnicos Deportivos de AFMN se desarrolla fundamentalmente en tres ámbitos: el federativo, desde las enseñanzas de régimen especial; el universitario, en

asignaturas específicas de la Licenciatura en CCAFD (algunas en colaboración con las federaciones y los cursos de expertos y postgrados) y a lo largo del Ciclo Formativo de Grado Medio de Conducción de AFMN.

La formación de estos profesionales tiene normalmente una orientación laboral específica, centrada fundamentalmente en la especialización técnica de una o varias disciplinas deportivas en el medio natural, aunque la realidad demuestra la necesidad de implementar planes de formación más versátiles, que den respuesta a los amplios cometidos que se les demandan de estos técnicos (dominio de varias disciplinas, contacto con colectivos con intereses, necesidades y capacidades diversas, tareas organizativas de gestión, capacidad para dinamizar grupos,...).

Estos profesionales ocupan un espacio profesional muy diversificado desde los ámbitos siguientes:

- Escuelas y centros de iniciación deportiva.
- Clubes y asociaciones deportivas.
- Federaciones deportivas.
- Patronatos deportivos.
- Empresas de servicios deportivos (Multiaventura, Turismo activo,...).
- Centros escolares (actividades extraescolares).

Así, estos técnicos han de trabajar en situaciones muy variadas: desde la iniciación a los deportes en la naturaleza con personas de todas las edades y características, al entrenamiento deportivo en diferentes disciplinas; como guías de AFMN tanto de actividades muy sencillas como de cierta complejidad y compromiso. Estos profesionales van a desarrollar sus funciones tanto en el ámbito público como en el privado.

Por su relevancia y concreción, nos vamos a basar en el estudio que Fuster (2006) realiza a partir de las necesidades y problemas detectados en la formación de los técnicos de AFMN, fundamentalmente debidos tanto a la rápida evolución de este segmento profesional y al cambio constante en las actividades y enfoques, como al perfil de los diversos colectivos y personas que las demandan. Así, Fuster determina el rol profesional que estos técnicos han de desempeñar:

- Versatilidad en el desarrollo de diferentes actividades con seguridad, poniendo en duda la especialización única, siendo ésta una de las principales características detectadas en este profesional y demandadas por el ámbito empresarial.

- Capacidad para adaptarse a los cambios constantes que impone la tecnología en relación a las técnicas, materiales y equipos.

- Debe ser un buen conocedor del medio, pero no sólo para desplazarse por él con seguridad, sino también para mostrarlo y ser capaz de transmitir actitudes en pro de la sensibilidad necesaria hacia su cuidado y respeto y para desarrollar las actividades desde criterios de sostenibilidad.

- Exigencia de otras capacidades y cualidades personales más allá del manejo de las técnicas de la actividad deportiva correspondiente. Aquí se refiere fundamentalmente a un trato adecuado al cliente y a una transmisión de imagen empresarial y de una filosofía concreta.

- En la mayoría de las ocasiones se convierte en un iniciador de la práctica con colectivos muy diferenciados tanto en edades, como en expectativas y niveles de práctica. Esta situación necesita a un profesional flexible, capaz de adaptarse a diferentes situaciones, solicitando una formación adecuada para satisfacer estas necesidades y solventar determinadas actuaciones que requieren no sólo de soluciones técnicas, sino también didácticas y organizativas.

- A este técnico se le requiere, además de como conductor de prácticas en el medio natural, como organizador y en ocasiones promotor de las mismas. En algunos casos se le responsabiliza también de los trámites administrativos y de gestión.

Ante estas necesidades formativas, su diversidad y complejidad, los procesos de formación en torno a estas especialidades en el medio natural requieren programas diferentes respecto a otras modalidades deportivas, en los cuales han de conjugarse la especialización y la versatilidad. También es reseñable que el vacío legal existente en la su regulación, permite en ocasiones trabajar sin titulación, lo cual no motiva a financiarse procesos de formación caros y en algunos casos selectivos. Esto, unido a la gran temporalidad de muchas de estas actividades, el alto número de contratos temporales (debido a la estacionalidad de los servicios ofertados) y a la vida profesional tan corta de estos profesionales (por la exigencia física y la dureza que supone la exposición continuada y repetitiva en el medio natural), hace que la figura del Técnico Deportivo de AFMN todavía no sea una salida laboral con continuidad ni estabilidad en el tiempo.

### 3.2.3 Gestores de AFMN

Esta figura, necesaria en la actualidad debido al empuje social y a la demanda específica de AFMN y a la gran cantidad de entidades que las ofertan, carece de un proceso de formación específico y definido. En algunas Universidades, dentro de la Titulación del Licenciado en

CCAFD, existen algunas asignaturas generales sobre organización y gestión de Actividades Físico Deportivas (empresas deportivas, gestión de instalaciones, organización de eventos,...), pero son pocas las materias cuyo foco de atención se centra en las AFMN. Concretamente sólo en el INEF de Lleida aparece una asignatura específica de "Organización de actividades en el medio natural"; el resto de Universidades, sólo doce, centra su formación específica en torno al ámbito emergente del *Turismo Activo*, bien ofertando asignaturas optativas o mediante cursos de Postgrado (que de forma progresiva han ido emergiendo en las diferentes Universidades), destacando el primero de ellos que, en torno a esta temática, se enmarca dentro de los Master adaptados al nuevo Espacio Europeo, nos referimos al "Master en Gestión y Desarrollo de Turismo Deportivo en Entornos Naturales", que con 30 créditos ECTS<sup>12</sup> imparte desde el curso 2007-08 la Universidad Camilo José Cela, demostrando que este ámbito se puede convertir en una referencia clave para desarrollar procesos formativos específicos en torno a las AFMN.

### 3.2.3.1 Turismo Activo

Centrándonos en el fenómeno del *Turismo Activo* (TA), y más concretamente en los aspectos de organización y gestión, creemos que aunque la formación de los encargados de organizar y gestionar estas actividades requieren de una capacitación multidisciplinar (Empresariales, Turismo, Ciencias Ambientales, Educación Física y Deporte, ...), nos parece oportuno que se organicen planes de formación dentro de la Titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde los profesionales de nuestra área puedan formarse.

El fenómeno del TA se ha convertido en la actualidad en una demanda creciente de ciertos sectores de población (Lagardera et al., 1995; Nasser, 1995; Lagardera y Martínez, 1998; Martos, 2002; Luque, 2003 y Peñalver, 2004), que empiezan a acercarse a la naturaleza como una forma de ocio y turismo diferente. Por poner algún ejemplo de este tipo de prácticas en el territorio nacional, destacamos algunos productos estrella en España como: el descenso de cañones en Guara (Huesca) y el rafting en la Noguera Pallaresa (Lérida), las rutas con bicicleta de montaña y el senderismo a través de los senderos y rutas existentes a lo largo de toda la geografía (que van desde senderos locales, vías verdes, el camino de Santiago, hasta el GR11 transpirenaico), las actividades náuticas y el buceo en todo el litoral y en algunos embalse de interior, las actividades de multiaventura, etc.

---

<sup>12</sup> Se refiere al sistema de créditos europeos, conocido como European Credits Transfer System (ECTS), que se va a implantar con el proceso de Convergencia Europea, en el que el crédito no corresponderá sólo a la cuantificación de clases presenciales, sino a las horas de trabajo efectivo del estudiante en cada materia.

Estos son sólo algunos ejemplos que nos muestran que las relaciones entre actividad físico-deportivo-recreativa y turística aumentan cada vez más, debido a las transformaciones cuantitativas y cualitativas del tiempo libre, los cambios en los valores que regulan nuestra sociedad, la vivencia más activa del ocio, la preocupación creciente por la salud, así como por la búsqueda de experiencias en la naturaleza (Granero, 2007b). Así, estas nuevas tendencias en la actividad turística, en la que se fracciona el tiempo vacacional, ocasionan que el turismo en los espacios naturales, cobre más sentido para los turistas e incluso sea el objetivo principal de destino.

Al hilo de esta demanda, surgen nuevas actividades y disciplinas deportivas que potencian un turismo activo que revitaliza las zonas rurales e impulsa el desarrollo de nuevas economías, creando empleo y con ello nuevas salidas profesionales. Como exponen Martos y Salguero (2001), la triple alianza deporte, turismo y naturaleza constituye hoy en día un recurso de gran trascendencia para el desarrollo de comarcas olvidadas por el progreso industrial y económico, aunque privilegiadas en paisajes, tradiciones, historia y cultura.

Esto puede comprobarse en el aumento exponencial de entidades implicadas en este sector y que están desarrollando toda su actividad en los espacios naturales (Mediavilla, 2007). El estudio de la Secretaría de Estado de Turismo y Comercio<sup>13</sup> demuestra que el total de empresas y organizaciones que ofertan actividades de naturaleza en España asciende a 1389. Su distribución y porcentaje por tipología es el siguiente (Gráfico 3.3):

- *Agencias de viaje y touroperadores* (171). Representa el 12% del total y todos ellos integran en su oferta actividades de turismo de naturaleza.

- *Administración pública / Entidades mixtas* (120). Se han considerado las actividades propuestas por parques nacionales y naturales, mancomunidades, consorcios y cualquier otro tipo de entidades mixtas. El porcentaje que representa respecto al total es el 9%. Es un porcentaje bastante considerable, que se centra fundamentalmente en las actividades de educación ambiental y de observación e interpretación de la naturaleza.

- *Clubs-Asociaciones-ONG's* (242). Se incluyen este tipo de entidades sin ánimo lucrativo y el porcentaje que representan se sitúa en torno al 17%. Es un dato interesante porque es un tipo de turismo con características muy particulares, que no responde a los procesos clásicos productivos de la industria del turismo en general.

---

<sup>13</sup> SECRETARÍA DE ESTADO DE TURISMO Y COMERCIO (2004). El turismo de naturaleza en España y su plan de impulso. Madrid: Ministerio de Industria Turismo y Comercio.

• *Empresas de Turismo* (856). En este apartado se incluyen las empresas de turismo de naturaleza, entre las que destacan las empresas de actividades y los alojamientos que poseen una oferta propia de actividades de naturaleza. Es el grupo más numerosos y representa el 62% del total.



Gráfico 3.3: Distribución de las empresas y organizaciones que ofertan turismo de naturaleza. Fuente: Secretaria de Estado de Turismo y Comercio

Desde esta sucinta descripción del fenómeno del turismo activo, que requeriría de una mayor extensión para abarcar todas sus dimensiones, queremos llamar la atención sobre la necesidad de plantear una oferta formativa sólida, en la cual la Universidad, desde diferentes áreas, en coordinación con la Administración Pública, las Entidades Locales, las federaciones y el mundo empresarial, debería dar respuesta al desarrollo de planes de formación específicos del sector turístico de naturaleza.

A la vista de este análisis creemos que el espacio formativo a cubrir debería prestar atención a:

- El conocimiento de las características de la oferta y tipología de las actividades de TA, así como el perfil de sus demandantes y la adaptación de los programas a los mismos.
- La utilización sostenible y las estrategias de dinamización de espacios naturales como lugares y recursos de turismo, ocio, educación ambiental y práctica deportiva.
- La creación y dirección de empresas de TA y la capacitación profesional para la gestión, planificación, promoción y desarrollo de los programas de TA.
- La dinamización, impulso y progreso económico de entornos rurales, principalmente a través del desarrollo endógeno.

- El conocimiento y la sensibilidad para desarrollar propuestas de TA sostenible desde las diferentes AFMN.
- Definición y desarrollo del perfil del técnico encargado de llevar a cabo las actividades y la programación de planes de formación permanente de técnicos especialistas en TA.

### 3.2.4 Visión integral: vías de aproximación didáctica en la formación de AFMN

Una vez desgajados los diferentes ámbitos en el universo formativo de las AFMN, vamos a tratar de reivindicar los puntos de conexión existentes entre los diferentes perfiles profesionales y por ende en los procesos de formación, ya que aunque en muchos casos la realidad nos muestra estas realidades como separadas, el proceso formativo de la familia profesional de las AFMN, nos exige puntos de integración y entendimiento.

Para ello, tomando como referencia los trabajos de Parra (2001) y Parra y Rovira (2007), en los se que ponen de manifiesto diferentes “vías de aproximación didáctica” en la formación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las AFMN, analizaremos la interrelación y especificidad de cada una de ellas. Estas vías nos parecen un marco conceptual útil e interesante para constatar que no existe un único camino a la hora de plantear los procesos formativos. En los trabajos citados anteriormente, que nos servirán como referencia en nuestro proceso de investigación, se consideran tres vías de acercamiento didáctico, diferenciadas en función de la orientación del foco formativo: *vía de capacitación técnica*, *vía de optimización educativa* y *vía de suministro de sensaciones*, a las que nosotros hemos añadido una más, la *vía de organización y gestión*, por su interés y pertinencia en el desarrollo de las AFMN.

Estos caminos docentes se solapan e interrelacionan, ya que es difícil que cualquier actuación docente, técnica, organizativa o de gestión en las AFMN se centre en una sola vía o no considere a las demás como referente. Como en todo, no hay unos modelos mejores que otros, aunque algunos se adaptan mejor a los diferentes ámbitos en los que se desarrolla nuestra actuación. Por ello entendemos que es más habitual la utilización de la *vía técnica* en las escuelas deportivas o en el trabajo de un guía que conduce a un cliente por el medio natural; la de *vía de optimización educativa* en los centros de enseñanza de Primaria, Secundaria y Bachillerato; la *vía de las sensaciones* en el desarrollo de actividades de multiaventura y la *vía de organización y gestión* en las empresas de servicios deportivos y turismo activo. Claro está que cuando se utiliza un sólo modelo puede que los participantes se aburran al practicar y mejorar sólo desde perspectivas técnicas, que los alumnos de los centros no vean estimulados sus deseos de aprendizaje o que los

usuarios de las empresas se han de ser consumidores de sensaciones dependientes de terceras personas (Parra y Rovira, 2007).

Sería perjudicial pues, vincularse a un sólo modelo, de hecho los cuatro se complementan, mejorándose y los unos necesitan de los otros. Esta permeabilidad enriquece el proceso, multiplica las posibilidades de acción (Parra, 2001) y posibilita el conocimiento y la complementariedad de los roles desempeñados por los diferentes profesionales de las AFMN, que aunque posiblemente deban saber desempeñar sus cometidos más específicos, también requieran tener un mínimo bagaje en aquellas destrezas en las que no han de ser especialistas.

Una vez planteado esto, pasamos a explicar cuáles son los fundamentos básicos de cada una de las vías de acercamiento didáctico a las AFMN.

#### **3.2.4.1 Vía de capacitación técnica**

El propósito fundamental de esta forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de las AFMN es dotar al alumnado de la capacitación técnica suficiente para que progrese en el medio natural, además de que conozca el material elemental, su uso y las técnicas complementarias. De igual manera hace especial hincapié en las medidas de seguridad y en el control de la contingencia (Parra, 2001).

El profesor focaliza su actuación siendo siempre el referente principal y, prácticamente, el único generador de conocimientos, actitudes y normas para el alumno. El rol del aprendiz es asimilar las técnicas básicas de las diferentes actividades físicas en la naturaleza propuestas. La adquisición de la destreza técnica es la prioridad básica, pero no debemos olvidar que estamos trabajando con personas y que las dimensiones humanas, de dinamización de grupos y de generación de diversos aprendizajes deberían ser imprescindibles para cualquier profesional. Del mismo modo es importante el conocimiento de los protocolos básicos de organización y gestión en el desarrollo de estas actividades, ya que en la realidad no sólo han de conocerse, sino también desarrollar algún cometido en este sentido.

#### **3.2.4.2 Vía de optimización educativa**

Esta vía consiste en implementar procesos educativos en contextos educativos formales y no formales de forma integral a través de la Actividad Física en/para el medio natural, teniendo en cuenta que la motricidad es un vehículo de acceso al medio y un eje pedagógico desde el que desarrollar aprendizajes múltiples y variados, que nos acercan a la naturaleza con intención de interactuar con ella, conocerla, valorarla y respetarla y desplegar en ella actividades desde las



que aprender a conocer(nos), vivir, hacer y ser de una forma particular. Esta forma de aproximarnos a las AFMN ha de tener una presencia ineludible y prioritaria en la institución escolar y en otros contextos educativos.

Evidentemente el proceso formativo será incompleto si no formamos en aprendizajes técnicos, vivenciales y organizativos a los profesionales de la Educación, pero siempre de forma compensada, dando prioridad a los propósitos que han de iluminar la práctica educativa. A partir de aquí, los propósitos, actividades y contenidos desarrollados han de contextualizarse, teniendo en cuenta a sus destinatarios (sus necesidades, intereses y características), haciendo especial hincapié en la adquisición de una cultura motriz que integre las AFMN en los hábitos de práctica. Para ello, se deben poner en juego las posibilidades que nos ofrecen conjuntamente la actividad física, el medio natural y el contexto donde se desarrollan, para lograr aprendizajes tales como: el conocimiento del entorno y sus posibilidades y el desarrollo particular de la competencia motriz a través de determinadas actividades y deportes que favorezcan experiencias positivas en relación, fundamentalmente, a la permanencia y el desplazamiento en el medio natural. Todo ello en íntima conexión, por un lado, con la valoración del entorno natural, su cuidado, respeto, mantenimiento y mejora, y, por otro, con la planificación y organización de actividades y recursos que nos posibiliten (con)vivir desde un ocio autónomo, activo y ecológico.

La elección de esta tendencia nos lleva a servirnos de los diferentes contenidos de actividades físicas en el medio natural, como apoyo al desarrollo de otros elementos contemplados en nuestra programación, principalmente en forma de propósitos actitudinales y procedimentales. Hemos también de ser conscientes de que sin una base conceptual teórica mínima, en algunas de las actividades propuestas, difícilmente podremos dejar al alumno totalmente libre o arropado con condiciones de seguridad fiables (Parra, 2001). Ascaso et al. (1996) indican que las AFMN por la complejidad de sus componentes, su variabilidad e incertidumbre y su carácter imprevisible obligan a velar y mantener permanentemente la seguridad. Por otra parte, Baroja (1996) piensa que debe haber una presencia constante de temas de seguridad en la práctica, sobre todo en aquellas actividades que así lo requieran.

En esta vía se persigue especialmente:

- Sensibilización y responsabilidad hacia el medio natural.
- Creatividad, participación, socialización e interrelación en las AFMN.

- Aprendizaje de técnicas básicas y específicas para el desarrollo de actividades con el mayor grado de autonomía posible en diferentes espacios (montañismo, escalada, carreras de orientación, btt, nieve...).
- Conocimiento elemental de medidas, normas y reglas básicas para la realización de actividades físicas en diferentes entornos de aprendizaje.
- Conocimiento de lugares, zonas, instalaciones, parques, etc. donde realizar actividades utilizando las posibilidades que el entorno nos brinda. Convirtiéndose esto en una forma constructiva de canalizar el ocio.

### 3.2.4.3 Vía suministradora de sensaciones

El sentido originario de esta vía de acercamiento didáctico se centra en proporcionar situaciones y sensaciones de alto nivel emocional en el desarrollo y contacto con diferentes AFMN y entornos naturales. Se producen cuando se utilizan las actividades más aventureras y de más "riesgo". Son propuestas que buscan una aventura imaginaria, proporcionando emociones y sensaciones en las que suele existir el desplazamiento en cualquiera de los elementos y trayectorias, que necesitan equilibrio y que son fundamentalmente individuales. Son actividades que producen mucho placer y sensaciones muy fuertes en poco tiempo. Dan una gran sensación de libertad y suelen ir acompañadas de una fuerte descarga de adrenalina (Parra y Rovira, 1997).

Fuster y Elizalde (1995) afirman que algunas de las características básicas de este tipo de acciones son el control del riesgo y el juego que se produce alrededor de la sensación de riesgo. Ascaso et al. (1996) hablan de la pedagogía del riesgo, que consiste en proponer tareas motrices complejas, cargadas de mayor o menor grado de informaciones diversas, que permiten a la persona probarse. Esto demandará tanto del profesor o técnico como del participante audacia, aprender a atreverse y atreverse a atreverse (Parra, 2001).

Por lo anteriormente expuesto, es necesario que el profesional que lleve a cabo este tipo de propuestas conozca y domine de forma exhaustiva los protocolos de seguridad y las técnicas en cada una de las actividades y espacios en las que se desarrollan, pero también un conozca al grupo, sus posibilidades y características para conducir estas actividades hacia experiencias positivas. Martín Bengoetxea (1995) refleja que la figura del monitor o profesor de estas actividades realizadas en grupo es un elemento muy importante a la hora de comunicar, transmitir y manejar el nivel de riesgo que implica la actividad. El guía tiene una responsabilidad no sólo en el ámbito de la seguridad del grupo, sino también en referencia a las percepciones de cada uno de sus miembros ante situaciones de riesgo y al manejo del estrés en el transcurso de las mismas.

Creemos que esta dimensión es una demanda latente en el desarrollo de las AFMN, sobre todo por parte de ciertos colectivos, pero no es menos cierto que experimentar las AFMN sólo desde este punto de vista es una manera de empequeñecerlas y de restarles la trascendencia que pueden tener a otros niveles. En este sentido apostamos por tendencias más equilibradas, donde la emoción y la sensación no sea simplemente un servicio que compramos.

#### **3.2.4.4 Vía de organización y gestión**

Esta última vía de acercamiento didáctico, no aparece en el modelo teórico tomado como referencia (Parra, 2001 y Parra y Rovira, 2007), pero nosotros hemos querido incluirla, pues creemos que en la práctica de cualquier AFMN, y por ende en los procesos de formación, los aspectos relacionados con la organización y gestión aparecen interrelacionados de forma dependiente con los aspectos educativos, técnicos y emocionales.

Queremos remarcar su importancia, ya que las asignaturas de AFMN, a diferencia de otras materias universitarias, presentan ciertas peculiaridades en su fase de organización y planificación. Éstas, por el mero hecho de desarrollarse en espacios temporales y espaciales diferentes, requieren ineludiblemente de una serie de trámites, conocimientos y habilidades para gestionar y organizar de forma adecuada las prácticas. Es evidente que esta vía es prioritaria para los gestores de AFMN, pero igual que estos han de conocer también los procesos educativos, vivenciales y el componente técnico y de seguridad que deben tener las prácticas que organizan y gestionan, no es menos importante que el resto de profesionales conozcan las principales consideraciones, que en cuanto a la organización y gestión de AFMN, se han de tener en cuenta.

### 3.3 ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y AFMN: ENTRE SUEÑOS E INCERTIDUMBRES

El sistema universitario español se encuentra actualmente frente a unas profundas transformaciones como consecuencia de su integración en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que busca la armonización de las Titulaciones universitarias basada esencialmente en tres elementos, recogidos en la Declaración de Bolonia de junio de 1999, que son: la implantación de dos ciclos principales de Grado y Postgrado, el establecimiento de un sistema de créditos europeos (ECTS) y la implantación de un suplemento europeo a los Títulos emitidos por las Instituciones Educativas de Enseñanza Superior.

Una de las principales novedades de este proceso será la revisión del catálogo de Títulos y la consiguiente reordenación de las enseñanzas. El otro gran reto está en promover el cambio metodológico de los sistemas de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios. Todo ello hace que desde el año 1999 hasta el 2010, en el que se tendrán que implantar los nuevos planes, estemos inmersos en un proceso denominado "Convergencia Europea".

#### 3.3.1 El Proceso de Convergencia Europea en la Educación Superior: antecedentes y principios básicos<sup>14</sup>

Hacia finales de los años 90 del siglo pasado, la Unión Europea empieza a ver necesaria una mayor coordinación, relación y comparabilidad entre las políticas educativas y formativas de los países miembros. En este apartado, nos centraremos especialmente en aquellas referidas a la Educación Superior, que los diversos países implicados hemos comenzado a desarrollar en pro de la reforma en la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, a través de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Este proceso de construcción del EEES, impulsado por la Unión Europea, se inicia con la Declaración de La Sorbona<sup>15</sup>, en Mayo de 1998, y se consolida con la Declaración de Bolonia<sup>16</sup>, firmada en junio de 1999. Los principales objetivos y actuaciones de esta última pueden resumirse en los siguientes puntos:

---

<sup>14</sup> La elaboración de este apartado está basado en: Fraile, A. (2006) El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-fraile.html> [Consulta: 2007, 29 de Diciembre].

<sup>15</sup> El texto completo puede consultarse en: [http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Declaracion\\_Sorbona.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Sorbona.pdf)

<sup>16</sup> El texto completo puede consultarse en [http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf)

1. Establecer un sistema común de créditos, para fomentar la comparación de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
2. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos. Para ello, se establecen dos niveles: la Titulación del primer nivel será pertinente para acceder al mercado de trabajo europeo y el segundo nivel conduce a las Titulaciones de Postgrado, tipo Master o Doctorado.
3. Fomentar la movilidad, con especial atención en el acceso a los estudios de otras Universidades Europeas.
4. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad desde unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
5. Promover la dimensión europea de la Educación Superior y, en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, la movilidad y los programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

Posteriormente, con el Comunicado de Praga<sup>17</sup> (2001), se fueron introduciendo algunas líneas adicionales:

- El aprendizaje a lo largo de la vida, como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea. Con el fin de mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- El rol activo de las Universidades, de las Instituciones de Educación Superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
- La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior, mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

Por último, y como compromiso establecido en la Declaración de Bolonia, se llegó al acuerdo de alcanzar estos objetivos antes del final de la primera década del tercer milenio. Por ello, gran parte de los Estados miembros y asociados de la Unión Europea venimos implantando, con mayor o menor premura, las reformas necesarias para la adaptación de los Sistemas Nacionales de Enseñanza Superior.

---

<sup>17</sup> Para más información del Comunicado de Praga consultar:  
[http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Comunicado\\_Praga.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Comunicado_Praga.pdf)

## El proceso legislativo en España

El Sistema Español de Enseñanzas Universitarias, aun habiendo dado notables pasos hacia la convergencia mediante la sucesiva adopción de normativas europeas puntuales, adolecía, sin embargo, del adecuado marco legal que, de un modo global, sustentara con garantías la nueva construcción. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, sentó las bases para realizar una profunda modernización de la Universidad española.

El 26 de octubre de 2007 el Consejo de Ministros aprueba el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales, por el que se modifica el sistema de clasificación de la Enseñanza Superior. Este Real Decreto fija una nueva estructura de títulos en tres niveles (Grado, Máster y Doctorado) en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los principales objetivos, derechos y obligaciones que recoge esta Ley son:

- Permitir a las propias universidades crear y proponer, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado.
- Adoptar una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilicen la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las Universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y sus oportunidades.
- Impulsar un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de su vida.
- En el diseño del Título se deberán reflejar más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos, tales como justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.
- Se proponen los créditos europeos (ECTS) como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios.

- En el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.
- Se garantizan los derechos académicos adquiridos por los estudiantes y los titulados conforme a sistemas educativos anteriores.
- Se potencia la apertura hacia los estudiantes procedentes de otros países del Espacio Europeo de Educación Superior y de otras áreas geográficas.
- Se fomenta la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa, como con otras partes del mundo, y sobre todo la movilidad entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma Universidad mediante un sistema de reconocimiento y acumulación de créditos, en el que los créditos cursados en otra Universidad serán reconocidos e incorporados al expediente del estudiante.
- Se establecen vínculos adecuados entre el Espacio Europeo de Educación y el Espacio Europeo de Investigación.

Las universidades españolas establecerán su propio calendario de adaptación según los compromisos adquiridos por España en la Declaración de Bolonia, en virtud de los cuales en el año 2010 todas las enseñanzas deberán estar adaptadas a la nueva estructura.

### 3.3.1.1 El Sistema de Créditos Europeos

Uno de los cambios que nos presenta la política de renovación de la enseñanza es la introducción del crédito europeo como unidad del saber académico, que contempla el volumen global de trabajo a realizar por el alumno en sus estudios. Por tanto, el diseño de los planes de estudio y de las programaciones docentes tendrá como nuevo referente el aprendizaje del alumnado y no sólo las horas de clase. El Sistema de Créditos Europeos, conocido como European Credits Transfer System (ECTS), nace y se desarrolla con los programas de movilidad de estudiantes, para facilitar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países; lo cual permitirá que el trabajo realizado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los Estados miembros, sea reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia.

El crédito europeo debe atender a una actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas, y se refiere al volumen

de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos. En resumen, esta nueva unidad de medida debe estar centrada en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores.

El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo, durante un curso académico. Considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, el crédito europeo establece un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas (entre 1,500-1,800 horas de trabajo del estudiante/año).

Las programaciones de cada una de las materias que conforman el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida en donde se contemplen:

- Las clases teóricas y prácticas.
- La preparación y realización de exámenes.
- Las horas de estudio que precisen los estudiantes.
- Los trabajos que los estudiantes deben realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias.

Por otro lado, el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos.

### **3.3.1.2 Las titulaciones universitarias: el Grado y el Postgrado**

Otro de los aspectos a desarrollar a partir de la Declaración de Bolonia es la necesidad de armonizar las enseñanzas universitarias. Un primer nivel de Grado que dará lugar a la obtención de un título con cualificación profesional en el mercado laboral europeo y un segundo nivel de Postgrado, para cuyo acceso será necesario haber superado el primero, que posibilitará el título de Master o Doctor.

#### **El Grado: un primer nivel**

El primer nivel dará lugar al título oficial de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Su obtención requerirá haber superado 240 créditos europeos.

Esta titulación deberá diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea, y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias



genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades que pretenden alcanzarse).

Tras la aprobación por el Ministerio de Educación de las directrices generales de cada titulación, las universidades elaborarán los planes de estudio y, previo informe favorable de la Comunidad Autónoma correspondiente, los remitirán al Consejo de Coordinación Universitaria para su homologación. Una vez homologado el plan de estudios, de nuevo el Ministerio (de ámbito nacional) aprobará dichos títulos para que la Comunidad Autónoma pueda autorizar su impartición. Por último, la Universidad procederá, en su momento, a la expedición de los títulos.

### **El Postgrado: un segundo nivel**

El segundo nivel de las enseñanzas universitarias, para cuyo acceso se requerirá haber superado el primero, conducirá a la obtención de los Títulos de Master o Doctor:

a) El Título oficial de Master. Los objetivos formativos del Master deben estar orientados hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada. La obtención del Título de Master requerirá haber completado entre un mínimo de 60 y un máximo de 120 créditos europeos.

b) El Título de Doctor. Esta etapa de formación consistirá en la elaboración y defensa de una tesis doctoral, que deberá contener resultados originales de investigación.

### **3.3.1.3 El Suplemento Europeo al Título**

En el proceso de Convergencia, se plantea la necesidad de incorporar el Suplemento Europeo al Título, que ayuda a un reconocimiento más fácil y transparente, por parte de otras universidades y organismos europeos, de la formación adquirida por los estudiantes. El objetivo fundamental del Suplemento Europeo al Título es hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa, por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la Universidad y los empleadores.

Se trata de establecer un modelo de información unificado y personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados. Éste hará referencia al contexto en que se han realizado y a las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Por tanto, pretende ser un documento fácilmente comprensible y abierto para incorporar el aprendizaje del estudiante a lo largo de la vida, con el cual pueda acreditar los conocimientos adquiridos en diferentes

Instituciones Europeas de Educación Superior. Con ello se favorecerá también la movilidad e integración de los estudiantes en el mercado laboral.

#### **3.3.1.4 Acreditación académica y calidad**

Otro elemento central para la construcción del EEES está constituido por la mejora de la calidad del sistema universitario. En este contexto, en nuestro país, mediante la Ley Orgánica de Universidades (LOU), se creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que busca mejorar la calidad del sistema universitario en el ámbito español, la cual será la responsable de la evaluación, certificación y acreditación de las diferentes titulaciones a impartir en la Universidad.

Para garantizar la movilidad y el reconocimiento de estudios no sólo se requiere un clima de confianza y de transparencia, sino también una correspondencia entre los elementos básicos de la formación en los distintos sistemas de Educación Superior, que permitan la comparación y el reconocimiento de las calificaciones y los títulos en toda Europa.

#### **3.3.1.5 Cambios en el proceso de Formación Universitaria**

Otra de las cuestiones relevantes y recurrentes en el Proceso de Convergencia es la de generar un cambio estructural en los procesos de formación. El enfoque pedagógico del Proceso de Convergencia está basado en un principio básico, con el que se pretende una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario, que incentive su motivación aunando los esfuerzos para mejorar la calidad académica (Fraile, 2006).

Siguiendo a Zabalza (2006), debemos plantear nuevos enfoques en la planificación pedagógica y didáctica de nuestras clases. Eso significa, entre otras cosas, lo siguiente:

- Preparar a nuestros estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (pero acompañados y guiados por nosotros como profesores), para ello el profesorado es el primero que se ha de formar y concienciar en este sentido.
- Priorizar más en el dominio de las herramientas de aprendizaje que en la mera acumulación de contenidos.

- Equilibrar las exigencias de la materia y la organización del curso y las condiciones y apoyos que se le ofrecen al estudiante para dar respuesta a dichas exigencias (en buena parte, la nueva configuración de los créditos ECTS van en esta línea).

- Propiciar una docencia ajustada a los parámetros curriculares, tomando en consideración la doble condición de la *progresividad* y *continuidad* en la formación. Eso significa, entre otras cosas, la necesidad de ubicar plenamente nuestra materia en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada (pensarla y construirla en función de su aportación al perfil profesional de la titulación).

Podríamos decir, en este contexto, que cambian profundamente algunas de las coordenadas en las que se ha venido desarrollando la docencia universitaria hasta la actualidad. Coordenadas que, en síntesis, vienen marcadas por las siguientes ideas:

- Una *docencia centrada en el estudiante*, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.

- Un *diferente papel del profesor*, de estar centrado en la transmisión de los contenidos de la materia, pasa a ser gestor y dinamizador del proceso de aprendizaje de los alumnos.

- Una organización de la formación orientada a la consecución de *competencias* (competencias generales para todos los estudiantes y competencias específicas de cada titulación).

- Cambios en la organización de los aprendizajes: una perspectiva curricular de nuestro trabajo que refuerce la continuidad y la coordinación.

- Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la *formación a lo largo de la vida* (la Universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará en la post-universidad). Esta idea convierte a la Universidad en una especie de momento propedéutico que servirá para preparar las fases subsiguientes del aprendizaje y desarrollo profesional. Implica, además, que no todo lo que puede-debe ser enseñado en cada materia o espacio científico para el desempeño de una profesión ha de ser enseñado necesariamente en los años universitarios.

- Un nuevo papel de los materiales didácticos que pasan a ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. Un importante papel juegan, en este sentido, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El incremento de los sistemas tecnológicos y la creación de nuevas pautas sociales están impulsando nuevos hábitos y costumbres entre los ciudadanos, que repercuten, cada vez más, de forma directa en el ámbito de la educación. Para ello, desde la Universidad, los docentes preocupados por saber responder a dichos cambios, deben no sólo modificar o introducir nuevos contenidos, sino diseñar principios de procedimiento que posibiliten una actuación docente más adecuada a dichas exigencias, en la que se integre el desarrollo de propósitos educativos con nuevas formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje..

En este contexto los cambios sociales, culturales, tecnológicos y las nuevas necesidades formativas, determinan que el profesorado busque nuevas estrategias docentes y que cambie la relación y el proceso de interacción con los estudiantes. En los tiempos que corren, la función de la enseñanza no es sólo la de transmitir un conocimiento adaptado a las exigencias de la nueva sociedad, sino también la de generar un tipo de relaciones democráticas que ayuden a un mayor desarrollo humano de los estudiantes, como futuros ciudadanos de un mundo cada vez más interrelacionado (Fraile, 2006).

En esa línea, Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) proponen algunas alternativas didácticas que tiendan a mejorar las condiciones de actuación docente:

- Modificar la organización departamental de los equipos de profesores, con el objeto de adquirir una visión metodológica compartida y coordinada de la enseñanza. Especialmente, entre los docentes que intervienen desde diversos departamentos, sobre los mismos estudiantes.
- Reducir los grupos/clases para evitar la masificación existente en muchas aulas y facilitar con ello los procesos de comunicación entre profesor-alumnado.
- Incrementar los medios y recursos docentes tecnológicos e informáticos que mejoren la actuación docente.
- Organizar los horarios y tiempos de clase, de acuerdo con criterios pedagógicos y no personales de los docentes.
- Mejorar la estructura y el contenido del sistema tutorial, facilitando que dicho tiempo no coincida con las clases, ya que actualmente esto dificulta la asistencia de los estudiantes.

### **3.3.2 EEES: miedos y oportunidades**

Por lo que hemos visto en el apartado anterior los cambios en el nuevo Espacio de la Educación Superior son sustanciales. Como todos los cambios e innovaciones producen

sentimientos encontrados, (im)posibilidades, miedos y deseos a la hora de emprender un nuevo camino. En este sentido, y una vez mencionadas las cuestiones más relevantes de este cambio, en este apartado citaremos algunas cuestiones sobre las que reflexionar.

### **Universidad y sociedad**

Uno de los retos de la Universidad para los próximos años es hacer compatible la dimensión social del servicio público, abierto a toda la sociedad, con las exigencias del sector empresarial. Para ello, es preciso adaptar la Universidad a la diversificación de las demandas sociales, ofertando una mayor calidad de docencia e investigación.

Desde una perspectiva crítica, para resolver esos aspectos ya enunciados, habría que incluir otras dimensiones claves de la actividad profesional del profesorado y de su formación, recogidos por Giroux (1987), como puede ser la necesidad de actuar como intelectuales transformadores sobre la realidad de cada día. Esa idea es concretada por Flecha (1998) al considerar que la actividad docente debe tener consecuencias sociales, que tienen que ver con la propia vida de los estudiantes y de la sociedad en general; es decir, con la necesidad de que nuestra actividad docente tenga una repercusión activa en nuestro entorno social próximo, aunque, en ocasiones, para ello se tenga que cuestionar a los poderes políticos que configuran los diversos contextos sociales y profesionales.

Uno de los peligros sobre los que más se abunda en el nuevo marco universitario es la mercantilización y privatización de la Universidad Pública (Cascante, 2004). Así, en el *Proyecto Tuning* diseñado por dos Universidades Privadas (Deusto y Groningen), que se ha adoptado para la consecución del EEES (cofinanciado por la Comisión Europea), se opone el "pragmatismo" a la "mera adquisición de conocimientos", para un mercado de trabajo en constante y vertiginosa transformación, donde lo útil ya no es la adquisición de "conocimientos", que se quedarán obsoletos en breve plazo, sino de "destrezas, competencias y habilidades". Nos preguntamos si lo que se entiende por aprendizaje en el mencionado proyecto ¿no serán sólo las capacidades que demanda el mundo empresarial? En defensa de una Universidad Pública, creemos que el conocimiento es en si un bien social, parte de nuestro patrimonio cultural, independientemente de que resulte útil o no a las demandas empresariales.

Para terminar citaremos dos artículos: uno de Martínez Bonafé (2004) "La formación del profesorado y el discurso de las competencias" y otro de Cascante (2004) "La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los

profesionales de la educación"<sup>18</sup>, donde ambos autores impugnan la redefinición de la profesionalidad docente y la orientación de la formación inicial que se está imponiendo al calor del enfoque de las competencias, relacionando una y otra con el avance de las políticas neoliberales en el campo social, educativo y universitario.

### **Desequilibrios en la implantación de la reforma**

Es evidente que la velocidad de implantación de dichas reformas no puede ser igual para todos, ya que el presupuesto destinado para esos cambios, la calidad de formación del profesorado, la disponibilidad de medios y recursos tecnológicos en las respectivas universidades, las demandas e inquietudes de los estudiantes, entre otros factores, determinan que algunos países o universidades estén más dispuestos para el cambio que otros (Fraile, 2006).

Así, en algunas universidades europeas, tal vez por el compromiso de iniciar de forma rápida los acuerdos de Bolonia, se decidieron una serie de cambios técnicos –algo forzados–, los cuales suponían que todos los planes de estudio debían adoptar los nuevos créditos europeos por obligación (Ibíd.). Esto generó solamente un cambio de tipo externo, sin apenas modificaciones en los aspectos fundamentales de la actuación didáctica del profesorado, efectuando sólo cambios simbólicos. La implantación del EEES se presenta como un discurso que bien podría ser un intento serio de innovación en las universidades, o bien sólo un Proceso de Convergencia que se quede en el plano más superficial y visible, que es la adaptación contable del crédito europeo (ECTS) y el establecimiento de Títulos de Grado y Postgrado homologables (Sola, 2004).

El proceso de cambio debería propiciar la oportunidad de crear los esquemas de la Educación Superior que el momento demanda, marcadas por cuestiones globales, pero también contextuales. Sin embargo, parece más bien la adaptación a una especie de directiva, como molde al que toda Universidad Europea tiene que adaptarse (Nombela, 2006).

### **El discurso de las competencias<sup>19</sup>**

En la actualidad, en pleno Proceso de Convergencia de la Universidad Europea, uno de los temas recurrentes parece ser el desarrollo y la formulación de listados definidos de

---

<sup>18</sup> La versión electrónica de estos artículos puede consultarse en esta dirección: [http://www.aufop.org/publica/reifp/num\\_reifp.asp](http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp)

<sup>19</sup> En la actualidad podemos encontrar infinidad de publicaciones que definen el término "competencia". Aquí, apuntamos la que surge del Proyecto Tuning, y que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha tomado como propia, y que define la competencia como: "*una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo*" (Tuning, 2003).

competencias en cada una de las titulaciones y perfiles profesionales, que han sido difundidas y en cierto modo, asumidas acríticamente desde los libros blancos patrocinados por la ANECA en cada titulación. En torno a ello han surgido ciertas discrepancias habitualmente ocultadas al escrutinio público, en la que se advierte sobre las consecuencias que este modelo puede traer consigo: poder convertirse en una nueva fórmula de control y alienación del profesorado (Martínez Bonafé, 2004), imposición e institucionalización de la identidad profesional de los docentes (Fernández Balboa, 2008), propiciar la gestión de los conocimientos en pro de su utilidad productiva (Laval, 2004), generar una imagen de la enseñanza como una suma acumulativa de capacidades, destrezas y talentos fragmentarios (Romero y Luis, 2006), así como por poder llegar a convertirse más en un requisito formal de índole técnico, siendo más una exigencia políticamente correcta que en un elemento sólido de debate para poder definir de forma adecuada los procesos formativos.

Martínez Bonafé (2004) advierte que el discurso de las competencias, tal y como se está planteando, nos remite a un modelo de “formación para la sumisión”; y que la “formación para la autonomía” debería poner en juego otros saberes, otros deseos y otros lenguajes. Así mismo, Fernández Balboa (2008) muestra su preocupación por la velocidad con la que se está imponiendo dicho modelo en el plano internacional y la asombrosa ausencia de voces de oposición, especialmente por parte de aquellas personas a quienes estos cambios afectan más directamente (Muros y Mansilla, 2007).

Creemos que el debate en torno a por qué las competencias y qué competencias es necesario y urgente, tratando de desvelar su valor, significado y fines hacia los que se orienta el modelo propuesto, buscando otras formas de concreción y contextualización.

### **Los cambios en la Universidad y nuevos enfoques de la docencia universitaria**

Una de las cuestiones que más relevancia deberían tener en la orientación de la docencia universitaria, es en nuestra opinión el cambio en el aprendizaje (centrado en el alumno) y como consecuencia un nuevo rol docente. En este sentido, la dirección de la convergencia, se nos antoja inicialmente positiva, planteando que el aprendizaje se debe medir a través del trabajo realizado por el estudiante, buscando el aprender a aprender, la autonomía, el espíritu crítico, etc.

Esta renovación pedagógica que se busca (menos clases magistrales, más tutorías, trabajos de investigación, prácticas, contacto con la sociedad,...) exige una adaptación del profesorado y de la propia estructura de la institución universitaria. En el primer caso, somos

conscientes de que siempre encontraremos sectores del profesorado resistente y reacio a adaptarse a los cambios, pero también reivindicamos una Universidad que valore e interrelacione de forma equilibrada la docencia y la investigación, ya que primando, como ocurre en la actualidad con abrumadora diferencia, la actividad investigadora será más difícil incentivar y estimular al profesorado para las innovaciones docentes. En el segundo caso, el excesivo número de alumnos por grupo de docencia, la escasa disponibilidad de espacios polivalentes (aulas, seminarios, ...) y las infraestructuras insuficientes (puestos en biblioteca, aulas de informática, ...), ocasionan que con unas ratios estudiante-profesor y recursos materiales tan elevadas sea difícil una relación más cercana entre estudiantes y profesorado, necesaria en los nuevos planteamientos, donde el alumnado pueda desarrollar un aprendizaje autónomo con el seguimiento continuado del profesorado.

En este sentido Delgado et al. (2005) apuntan que los cambios demandan: por un lado, dotar a las universidades de la financiación suficiente para hacer frente a los múltiples recursos que serán necesarios: plantilla de profesorado (pero no sólo de profesorado sino también personal de gestión), previsión de aulas suficientes y espacios polivalentes, coordinación de horarios, reformas institucionales, planes de formación y reciclaje del profesorado etc. y por otro, requieren de una buena comunicación institucional, de los cambios que supone esta nueva realidad, entre todos los agentes implicados, en especial, estudiantes y profesorado, pues hay que contar con la posible reticencia del profesorado a cambiar el sistema de enseñanza y la del estudiante a cambiar el sistema de aprendizaje.

Fruto de esta nueva concepción se necesita una nueva cultura docente, acompañada de un cambio metodológico importante, como acaba de señalarse, que, en muchas ocasiones, no puede dejarse al arbitrio de la buena predisposición del docente; antes al contrario, al margen de la existencia de actuaciones concretas desde las esferas políticas, la Universidad ha de jugar un papel activo en este proceso mediante planes de formación del profesorado, de innovación docente y de medidas de incentivación para el profesorado.

Para finalizar, nos gustaría exponer la propuesta de un modelo marco para la docencia universitaria, que plantea la Comisión para la Innovación de las Universidades Andaluzas (CIDUA), como orientación. Los rasgos esenciales de esta propuesta (Sola, 2004), se sustentan en los siguientes principios de procedimiento:

- La pretensión primordial del sistema didáctico es provocar aprendizaje relevante, para lo cual la tarea docente deja de descansar en la transmisión de información para convertirse en una tarea de orientación, estímulo y acompañamiento de las tareas del estudiante.



- Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento, así como estimular la capacidad para comprender y gobernar su propio proceso de aprender a aprender.
- La aplicación del conocimiento a los problemas de la vida cotidiana es la clave para provocar la motivación y para garantizar la permanencia y transferencia de lo aprendido.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden, no sólo para favorecer la motivación y evitar el sentimiento de soledad en el aprendizaje presencial o virtual, sino también para estimular el contraste, la duda y la argumentación.
- Crear un espacio presencial o virtual de comunicación, ágil y amigable que favorezca la confianza y el interés por la interacción.
- Estimular la capacidad de iniciativa, cuestionamiento y formulación original del pensamiento singular, son características esenciales del desarrollo intelectual relativamente autónomo.
- El modelo que se propone establecerá estrategias de enseñanza que enfatizan las características de pluralidad metodológica, importancia de las tutorías individuales, grupales, teóricas y prácticas, agrupamientos flexibles y cambiantes, flexibilidad de horarios y diversidad de espacios.

### **3.3.3 Las materias de AFMN en el EEES**

En este último apartado, realizamos un breve repaso a cómo los planteamientos de la Convergencia Europea pueden influir en la formación y materias propias de las AFMN. Son dos las cuestiones en las que nos vamos a basar: una de ellas en reivindicar y reforzar la presencia de las materias de AFMN en los estudios universitarios y, otra, en valorar cómo los planteamientos referidos a las nuevas metodologías docentes se ajustan a la realidad de nuestra materia.

#### **3.3.3.1 Presencia de las AFMN en las nuevas titulaciones**

Aún sin estar definidas todavía las nuevas titulaciones, en casi todos los ámbitos universitarios se constatan ciertos miedos en relación a la situación en la que pueden quedar las titulaciones Universitarias relacionadas con la Educación Física y el Deporte y a como van a influir los cambios en el desarrollo de materias relacionadas con las AFMN.

En el horizonte, se divisa una titulación de Maestro (Grado en Primaria), que aumenta en un año la formación, ajustándose a los cuatro años que corresponden a todos los Grados en el marco de la Convergencia, pero perdiendo la formación específica en EF, que queda sometida a la posibilidad, todavía no del todo clara, de incluir una mención específica en EF en el último año de formación. Esta situación genera incertidumbre, considerándose como un paso atrás en la formación específica del maestro en relación a la EF, ya que ineludiblemente nuestra área va a perder presencia en la formación de los maestros.

En cuanto a los actuales estudios de CCAFD, podemos decir que la incertidumbre se sitúa fundamentalmente en cómo va a ser la orientación del foco en la formación en relación a los diferentes ámbitos profesionales: la docencia, la actividad física-salud, la gestión deportiva, el ocio y la recreación y el entrenamiento deportivo. Cuestión en la que insisten sobre todo aquellos que temen la pérdida de presencia de los fundamentos pedagógicos en la formación (Fraile, 2004), a la luz de la propuesta (no vinculante) que se hace en el Título de Grado.

Otra situación preocupante en ambas titulaciones, se sitúa en cómo va a quedar el mapa de titulaciones en el marco de la formación universitaria estatal y específicamente en cada uno de los centros. Por otro lado, en la mayoría de las Universidades, se alumbra la esperanza de poderse desarrollar con mayor intensidad algún aspecto de la formación a través de los Postgrados, pero la indefinición actual, hace que todo esto se observe con cautela.

Respecto a las materias de AFMN, creemos que ya hemos reivindicado con la extensión suficiente las razones por las cuales su presencia es importante en ambas titulaciones, pero queremos ahondar en algunas de las reivindicaciones que se hicieron desde el colectivo de *"Expertos en la especialidad de Actividades Físicas en el Medio Natural"*, del que formamos parte, en el marco del 1er Encuentro Científico realizado en Julio de 2006 en la Universidad Camilo José Cela, donde se elaboró un documento en el que se efectuaba una propuesta de inclusión de la asignatura "Actividades físicas en el medio natural" dentro del marco europeo, que firmaron profesores de AFMN de veinticinco universidades estatales.

Como consecuencia del debate y ante la incertidumbre del futuro de la especialidad de las AFMN, se ha elaborado el documento mencionado, para la posible consideración de las instituciones y personas que tienen el compromiso de diseñar los planes de estudios desde el marco del EEES, del que extraemos algunas cuestiones (VV. AA, 2006):

*- Consolidada la sociedad del desarrollo y el bienestar, las AFMN, con sus grandes transformaciones, tienen un futuro importante:*

- La calidad de nuestro medio natural, tradiciones, cultura, nuestras gentes y la oferta de actividades, es un activo económico de grandes proporciones. El turismo activo y rural, los programas para la salud, el ocio o la recreación, la iniciación a los deportes en el medio natural (mar, nieve, campo y montaña) y el rendimiento deportivo, conforman un mercado de trabajo, con grandes bolsas de ocupación. No es extraño que la regulación profesional de las AFMN haya despertado el interés de los legisladores.

- El sistema educativo tiene que ser sensible a los procesos de cambio de la sociedad de nuestro tiempo. La Universidad ha de garantizar la formación de quienes han de abordar los retos educativos, medioambientales, técnicos y sociales que quedan pendientes de impartir como: las preocupaciones por la defensa de la naturaleza y el desarrollo sostenible, que tienen en las AFMN un aliado. La educación medio ambiental y las AFMN, tienen que caminar juntas, desde la educación infantil a la formación universitaria, de la escuela a la universidad. Mientras que la educación crea ciudadanos que protegen la naturaleza, las leyes y sanciones no evitan su transformación y deterioro. Conocer, utilizar y proteger el medio natural es tarea de educadores y técnicos.

- En los últimos años, para facilitar el reconocimiento de la Unión Europea, se han ido integrando en nuestro Sistema Educativo, las titulaciones relacionadas con las actividades físicas y deportivas en el medio natural, desde las más básicas (monitores) a las más exigentes (técnicos deportivos y superior o guía). Pero esta adaptación siendo importante, no es suficiente. (...). La formación no puede empezar y acabar en el monitor o el guía. Las AFMN, la sociedad y la propia defensa del medio natural reclaman una formación universitaria.

- Las actividades físicas en el medio natural (AFMN), no pueden ser ajenas a la Convergencia Europea. La Universidad ha de crear nuevos programas de formación que respondan a las necesidades presentes y futuras. Los profesionales de las AFMN no pueden quedar fuera del Marco Europeo. Apenas se han dado algunos pasos y sería una lástima que no diesen los que faltan. A quienes tienen la responsabilidad de concretar la formación universitaria del futuro, reclamamos su atención, para que incluyan las Actividades Físicas en el Medio Natural en sus preocupaciones. Para ello se efectúan las siguientes propuestas:

- Mantener o adaptar las asignaturas que conforman los estudios actuales de CCAFD: troncales, optativas y de libre configuración.
- Incluir nuevas asignaturas (troncales y optativas) que definan el perfil profesional que las exigencias educativas, medioambientales, técnicas y sociales demandan.

- *Crear un itinerario específico de Actividades Físicas en el Medio Natural, que garanticen el rango universitario de formación de sus profesionales, en consonancia con la integración y competencia europea.*
- *Incluir las AFMN en la optatividad y en la libre configuración de otros posibles grados relacionados con el turismo, la geografía, el medio ambiente o la gestión.*

De esta manera, y considerando las AFMN como demanda social creciente y como un campo del conocimiento en investigación en alza en nuestras universidades, reivindicamos su presencia en una asignatura troncal en los Títulos de Grado de CCAFD y Maestro, especialmente en la mención de EF, así como su presencia en la optatividad y en la libre configuración de otros posibles Grados tales como Turismo, Geografía, Ciencias Ambientales, etc. Respecto a los Postgrados creemos que debe contemplarse la posibilidad de profundizar en algunos aspectos propios de las AFMN, a lo largo de estos estudios, desde los que propugnamos un trabajo conjunto entre diferentes titulaciones y departamentos universitarios.

### **3.3.3.2 Competencias y cuestiones metodológicas en torno a las AFMN**

Una vez fundamentada la necesidad socioeducativa de implementar programas formativos para el desarrollo de las AFMN, y siendo conscientes de los cambios que se están produciendo en materia de Educación Superior, creemos que para el adecuado desarrollo de esta materia en el marco de la Convergencia Europea deberíamos:

1. Desarrollar las *competencias en los futuros educadores y profesionales de AFMN*, en los diferentes ámbitos de actuación. La exigencia de unas competencias profesionales específicas de las AFMN es una realidad. Antes era suficiente el profesional "generalista" que sabía y hacía un poco de todo. Hoy se necesita un profesional con sólidos conocimientos y formación especializada. Lo requieren los distintos ámbitos de su acción: educación, salud, ocio, turismo, recreación, competición. Lo reclaman los grupos sociales organizados: escuela, universidad, familias, empresas, sociedades, clubes, asociaciones. Lo exige una sociedad que ha de atender las situaciones especiales: inmigración, alumnos con necesidades educativas especiales, deporte adaptado, personas mayores, grupos marginados etc. De la formación generalizada hay que dar el salto a la especializada, de la atención indiscriminada a la personalizada.

2. *Valorar y reforzar las potencialidades metodológicas que tiene esta materia*, tales como:

- Clases presenciales en el medio natural que posibilitan que nuestras prácticas formativas estén profundamente contextualizadas, al desarrollarse en el propio medio donde luego deben ponerse en práctica.
- Permitir y facilitar del trabajo en equipo (alumnos-alumnos; profesor-alumnos;...) en la organización y gestión conjunta de las actividades docentes. Así como la elaboración de propuestas didácticas aplicables y significativas para los diferentes colectivos y realidades sociales.
- El desarrollo del aprendizaje autónomo por parte del alumnado, ya que las propias características del medio natural y las actividades que allí realizamos nos lo permiten.
- Llegar a los contenidos teóricos a través de la práctica, la vivencia personal y colectiva, sin olvidar el proceso de reflexión conjunto en la construcción de conocimientos y sus aplicaciones.
- Reforzar la acción tutorial y plantear monográficos de aquellas actividades que vamos a desarrollar en el medio natural, pudiendo realizar un seguimiento de todo ello por medio de seminarios y clases no presenciales a través de la red.

Este enfoque metodológico otorga más sentido aún al contenido impartido, marcado por la interrelación, las vivencias compartidas y los aprendizajes múltiples y recíprocos que allí se generan. En definitiva, en él pretendemos dar mayor participación y responsabilidad a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, incorporar actividades relacionadas con el trabajo en grupo; realizar una atención más personalizada y continuada de los estudiantes y revalorizar la acción tutorial, conectar la formación universitaria con la realidad social, desarrollar de forma más práctica y real las competencias profesionales, así como fomentar el uso de las Nuevas Tecnologías, que por un lado nos ofrecen grandes posibilidades formativas pero por otro nos generan dudas ante el aislamiento social que se producen con su abuso, encontrando precisamente un efecto compensador en las propias prácticas y salidas al medio natural. Todo ello, creemos, en sintonía con algunos de los principios metodológicos de los que se habla en la Convergencia Europea, que desde nuestra materia pueden desarrollarse y, en cierto modo, amplificarse.



## CAPÍTULO 4

### PENSAMIENTO DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA-NARRATIVA: REFERENTES TEÓRICOS





## Introducción

Como ya apuntamos en la introducción, con objeto de justificar nuestra investigación y de ilustrar sus propósitos, este estudio se ubica y posiciona dentro del marco del paradigma cualitativo (ver capítulo 5), desde un planteamiento interpretativo, constructivista y naturalista.

En este capítulo, como colofón al marco teórico y como precedente del capítulo dedicado a la metodología, nos parece preciso, debido a la naturaleza específica de nuestro estudio, centrarnos en dos de las principales tradiciones existentes dentro la investigación cualitativa, que sirven de guía y referente para el desarrollo de esta investigación. Nos referimos a la *Investigación sobre el Pensamiento del Profesorado* y a la *Investigación Biográfico-Narrativa*. De este modo, en las próximas líneas nos detendremos en la importancia y pertinencia de ambas para nuestra investigación, y trataremos de ilustrar sus fundamentos básicos a través de un breve y contextualizado marco teórico.

## 4.1 EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO COMO GUÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El estudio del pensamiento del profesor se configura como una línea de investigación que viene consolidándose desde finales de los años setenta (Shavelson y Stern 1983; Clark y Peterson, 1990) y que proporciona las bases necesarias para comprender los dilemas y los planteamientos con los que el profesorado se enfrenta en su práctica educativa (Baena, 2000). Este enfoque, sobre el que algunos autores se refieren como “paradigma de pensamiento del profesor” (Marcelo, 1987), se ha considerado como una de las líneas de investigación que desde la didáctica se ha desarrollado con mayor profusión en las últimas décadas en torno al conocimiento profesional (Sandín, 2003).

### 4.1.1 Antecedentes

En la irrupción de estos procesos de investigación tiene una clara influencia teórica la conocida obra de Jackson *La vida en las aulas*, publicada en 1968, sobre el actuar y el pensar del profesorado en la práctica educativa. Sin embargo, no será hasta finales de la década de los setenta del siglo pasado cuando este enfoque de investigación empiece a eclosionar en los ámbitos de la investigación educativa y de la formación del profesorado.

Según Imbernón (2002), la génesis de este modelo de investigación parte, por un lado, de la crítica a los propósitos básicos de la investigación cuantitativa, que considera en la educación al profesor como un ser estático, reproductor y mecanicista de las investigaciones de otros y, por otro, de la intención aparente de los investigadores de controlar el trabajo del profesorado, estableciendo dimensiones normativas en la enseñanza. En este contexto empieza a surgir una nueva racionalidad, que acepta el importante papel de las creencias, las teorías y los conocimientos personales y prácticos en la determinación y comprensión de los procesos formativos. A partir de estas situaciones se empieza a indagar acerca de los pensamientos y las decisiones del profesorado, como factores para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el cambio en los currículos formativos del profesorado.

El desarrollo de este paradigma ha supuesto un empuje decisivo para penetrar en el mundo del profesorado, dando lugar a un tipo de conocimiento más fiel a la complejidad, singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan la práctica profesional de la enseñanza (Montero, 2001).

### 4.1.2 Fundamentos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesorado

El paradigma del pensamiento del profesor intenta describir la vida mental de los profesores, considerándola como el conjunto de los procesos psicológicos que ocurren en su mente, los cuales organizan y dirigen su actividad profesional.

La investigación educativa, según Liston y Zeichner (1993), ha demostrado que el pensamiento del profesorado desempeña un papel importante en la enseñanza, proponiendo la imagen del docente como un «profesional reflexivo» que tiene sistemas de teorías y creencias, susceptibles de influir en sus percepciones, planes y acciones.

Por otro lado, Shavelson y Stern (1983) afirman la necesidad de investigar en las dimensiones no observables del profesorado, justificando que un modelo que sea únicamente conductual es incompleto conceptualmente. Aparecerá así una nueva aproximación al estudio del profesorado desde el punto de vista de sus sentimientos, decisiones, creencias, pensamientos etc. y de su influencia en la acción educativa, ya que se trata de buscar una forma de investigación *“que relacione las intenciones de los profesores con su conducta, proporcionando una base sólida para la formación del profesorado y para llevar a cabo innovaciones educativas”* (Ibíd.: 372).

El enfoque de investigación del pensamiento del profesor se va configurando, poco a poco, como un campo emergente y que empieza adquiriendo entidad propia. Podemos ver como en Imbernón (2002) y López Ruiz (1999) se recogen los presupuestos fundamentales de este enfoque:

- Los pensamientos del profesor guían y orientan, en cierta medida, su práctica docente, de modo que existe un determinado nivel de interrelación entre los dominios del pensamiento y la acción del docente (Shavelson y Stern, 1983).
- El pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento (Shavelson, 1986), que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. La experiencia práctica profesional influye en el grado de estabilidad y/o evolución de los mismos (Calderhead, 1988).
- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios de valor, que posee creencias y que genera rutinas propias en su desarrollo profesional. El profesorado va a ser visto como un “profesional reflexivo”, fundamentalmente a partir de

los trabajos de Schön (1992, 1998), que han dado pie a la consideración metafórica de la enseñanza como diseño.

- Se mantiene la distinción establecida por Jackson (1968) entre dos momentos, el preactivo y el interactivo; matizado más tarde por Yinger (1981), en el sentido de que los procesos psicológicos del profesor operan en tres contextos: psicológico, formado por teorías implícitas, creencias y valores del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje; ecológico, formado por los recursos, circunstancias externas, etc. y social, en donde el grupo-clase se considera internamente y en su relación con grupos mayores.
- El profesor orienta su tarea en función de unos criterios, unas opiniones, unas valoraciones, unas ideas y unas creencias, que de alguna manera configuran el currículum y su trabajo en él.
- Se comprueba qué pensamientos, creencias, motivaciones y decisiones del profesorado afectan profundamente a la práctica profesional y generan constructos que permiten una mayor comprensión de los comportamientos profesionales y, por tanto, pueden suponer un cambio de perspectiva y una aportación importante en el desarrollo de la teoría y de la práctica de la formación del profesorado (Imbernón, 2002).

Desde estos fundamentos, podemos comprobar que el propósito principal del estudio del pensamiento del profesorado es investigar los procesos de razonamiento (denominados "caja negra" o "vida mental" por Clark y Peterson, 1990), que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional (Marcelo, 1987). Desde esta perspectiva, se considera que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica docente, en el significado que atribuyen a los contenidos y procesos curriculares, en sus relaciones con los estudiantes y con otros profesionales de la docencia y en su predisposición para emprender cualquier tipo de innovación (Jiménez Llanos, 2004).

Tratando de llegar a un mayor nivel de concreción, para Shavelson y Stern (1983) la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor se fundamenta en dos presupuestos fundamentales: 1) Los profesores son profesionales racionales y reflexivos que toman decisiones adaptadas a un contexto complejo e incierto y 2) El comportamiento y la acción del profesor se ven guiados por sus pensamientos, creencias, juicios y decisiones.

Por otra parte, Clark y Peterson (1990) presentan un modelo sobre la relación del pensamiento y la acción del profesor que analizan en tres categorías: procesos de planificación

(preactiva), procesos de pensamiento durante la interacción en el aula y teorías implícitas y creencias. En síntesis vienen a significar lo siguiente:

*a) La planificación del docente*, centrada en el análisis de todo aquello que un profesor realiza con objeto de guiar y orientar su acción futura. La planificación puede considerarse como la actividad que mejor puede vincular el pensamiento y la acción de los profesores (García Ruso, 2003).

*b) Sus pensamientos y decisiones interactivas*, referidas a las decisiones que el profesor toma durante su interacción con el alumnado. Los investigadores han intentado describir lo que los docentes piensan cuando interactúan en el aula y establecer en qué medida los docentes toman decisiones interactivas que los llevan a modificar sus planes de acción. Mediante el estudio de estas decisiones se puede llegar a comprender mejor cómo los profesores consideran las diferentes situaciones educativas, cómo llevan a cabo las planificaciones y cómo, cuándo y por qué éstas son alteradas (Shavelson y Stern, 1983).

*c) Sus teorías y creencias*, ya que los procesos de toma de decisiones y el comportamiento del docente están directamente influidos por el particular modo en que el profesorado percibe su propio mundo profesional (Marcelo, 1987). En este sentido, nos interesa indagar acerca del contenido del pensamiento del docente, o sea, qué conocimiento posee y cómo está organizado, y no tanto la forma que adoptan los procesos mentales de planificación o toma de decisiones. Estas teorías y creencias implícitas son *“los esquemas de interpretación de la realidad y los conocimientos con los cuales los docentes analizan y confieren dirección y sentido a la acción, a las situaciones prácticas”* (Clark y Peterson, 1990).

De esta forma, si la planificación del docente y sus pensamientos y decisiones interactivas se basan en lo que el docente piensa antes, durante y después de su actividad docente, las teorías y creencias pretenden estudiar los conocimientos que afectan precisamente a las dos anteriores. Así, los docentes elaboran teorías y creencias como consecuencia de su reflexión respecto a la planificación previa y posterior y durante la interacción en el aula y, a su vez, estas dimensiones pueden afectar a sus teorías y creencias.

Cabe destacar que existe una estrecha relación entre las teorías implícitas que los profesores poseen sobre la educación y las prácticas pedagógicas relativas a la planificación de la enseñanza (Marrero, 1993), lo que significa que planificación, acción y reflexión formarían parte de un único proceso cíclico que se retroalimenta de manera continua (Yinger, 1986), donde el profesorado ha de conocer y de hacer explícitos los marcos de referencia y los supuestos

pedagógicos que sustentan este proceso, con el propósito de poder estar en disposición de analizar, reformular y adecuar su acción docente a la dinámica incierta y cambiante del aula (López Ruiz, 1999). Así, observamos una clara evolución en la forma de entender la planificación del profesorado (Salinas, 1987; en Imbernón, 2002):

- a) La planificación como documento escrito a través del cual el profesorado diseña su enseñanza (programa formal).
- b) La planificación como proceso de reflexión del profesor y que sólo en parte tiene constatación sobre el papel.
- c) La planificación como proceso de toma de decisiones y/o resolución de problemas.
- d) La planificación como proceso de pensamiento del profesor que tiene lugar bajo unas condiciones concretas de realización que determinan en parte dicho pensamiento.

Consideramos que este enfoque de investigación del pensamiento docente resulta idóneo para nuestro objeto de estudio, al intentar desvelar el conocimiento personal y profesional del profesorado (percepción personal, nivel de expectativas y conocimiento de la realidad) y por la posibilidad que otorga de prestar atención a la biografía del profesorado (Imbernón, 2002), a la vez que se abren nuevas perspectivas de investigación en relación con los modos que posibilitan que el pensamiento profesional práctico del profesorado se configure a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno profesional, referidos a los procesos de socialización docente (Marcelo, 1994).

#### **4.1.3 Conocimiento práctico y teorías implícitas**

Sobre las teorías y creencias del profesorado existen numerosas investigaciones y revisiones bibliográficas donde se aborda el tema, conceptualizándolo como: "el pensamiento del profesor" (Clark y Peterson, 1990), "teorías implícitas" (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), "conocimientos tácitos" (Schön, 1992), "conocimiento práctico" (Elbaz, 1988), etc. Estos términos aunque difieren en cierta medida en cuanto a su significado, encierran todos la idea de que el pensamiento y la acción del docente están guiados por un sistema personal de creencias, valores y principios que le confieren sentido (Marcelo, 1987).

Desde la comprensión del pensamiento del profesorado pretendemos hacer un análisis en profundidad de su conocimiento profesional, siendo el conocimiento y las creencias dos elementos comunes en la investigación del colectivo docente (López Ruiz, 1999; Imbernón, 2002).

Así, aparecen otros enfoques como los estudios sobre el "*conocimiento práctico*", línea de trabajo que surge para paliar algunas de las carencias de los enfoques de procesamiento de información, a la hora de explicar la relación entre conocimiento y acción docente (Carter, 1990). Ante el reduccionismo, la excesiva formalización y la descontextualización de los enfoques de procesamiento de información emergen aproximaciones prácticas e integradoras, que defienden que el conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación docente y que determina en última instancia las decisiones y cursos de acción ejecutados durante la enseñanza es un "*conocimiento personal*" (Elbaz, 1988) o "*práctico-reflexivo*" (Schön, 1992), producto de la biografía y experiencias pasadas del profesor, de sus conocimientos actuales y de su relación activa con la práctica (Carter, 1990). Es un saber hacer, en su mayor parte tácito, que se activa en la acción misma (Sandín, 2003).

Para Clandinin y Connelly (1988), el conocimiento que posee el docente, además de práctico, es personal, en el que se enfatiza la idea de "experiencia". Las acciones que éste lleva a cabo están condicionadas por su biografía, por su formación y por un conocimiento situacional que, en cierta medida, no posee ningún otro docente. En un estudio posterior, Connelly y Clandinin (2000) describen el conocimiento práctico personal como "*construcción narrativa de vida*" articulado en tres dimensiones: temporal, espacial y personal/existencial, considerándolo un conocimiento dinámico sujeto a constantes reelaboraciones como consecuencia de su relación activa con la práctica.

También hemos de considerar el término "*conocimiento profesional*" (Tamir, 1991), que viene a ser el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para el éxito en una profesión, donde se incluye tanto la experiencia dentro de un campo profesional como la experiencia general de vida, que según Marrero (1988) se caracterizaría por ser: un conocimiento contextual, donde las decisiones que se toman estarían relacionadas con situaciones específicas y cambiantes.

Los conocimientos profesionales del docente que influyen en la práctica de la enseñanza e identificados por los autores (Elbaz, 1983; Yinger, 1986; Calderhead, 1988; Tamir, 1991) serían los siguientes:

- El conocimiento general de los fines, propósitos y valores de la educación.
- El conocimiento de la propia actuación personal en la enseñanza, a través del conocimiento de sí mismo como profesor, como individuo y en relación a otros.

- El conocimiento disciplinar de la materia, de las concepciones que subyacen en la misma y del modo de seleccionar y combinar contenidos.
- El conocimiento pedagógico general y específico de la materia, que incluye el conocimiento curricular: conocimiento del desarrollo del currículum, necesidades de los alumnos, organización, materiales, programa, métodos y técnicas de enseñanza y evaluación; y el conocimiento instruccional: creencias sobre la enseñanza, organización de la instrucción, interacción con los alumnos, destrezas de actuación, principios y estrategias de gestión de clase y principios y prácticas pedagógicas.
- El conocimiento del contexto educativo donde se trabaja, sea la clase, las relaciones con los otros profesores y la administración, la política de enseñanza, etc.
- El conocimiento de las bases de la profesión docente.

Por otro lado, y coincidiendo con Baena (2000), vamos a abordar el pensamiento del profesorado desde el estudio de sus "*teorías implícitas*", ya que nos parece un intento acertado de unificación conceptual y metodológica, que nos ayudará a plantear aspectos relevantes en referencia a: la relación individuo-cultura, la naturaleza del conocimiento y las relaciones entre pensamiento y acción (Marrero, 1992).

El concepto de "*teoría implícita*" es uno de los términos utilizados en los estudios realizados desde la perspectiva del "pensamiento del profesor". Estas teorías vendrán prefiguradas por el conocimiento profesional del profesor, su formación didáctica e instrumental y por el conocimiento social, cultural y ambiental en el que se desarrolla su vida profesional y personal.

Coincidimos con López Ruiz (1999) en que en nuestro país ha sido Marrero (1988; 1992) el autor que más ha destacado en sus esfuerzos por llegar a una comprensión más adecuada de las teorías implícitas que los profesores poseen y utilizan en su trabajo. Según Marrero (1992), las teorías implícitas del profesorado se caracterizan, al menos, por los siguientes rasgos:

- Las teorías implícitas no pueden ser transmitidas, más bien han de ser aprendidas por cada persona a través de los intercambios sociales con el medio.
- Las teorías implícitas se configuran por la conjunción de dos tipos de conocimiento: uno de carácter general, fundamentado en los estereotipos sociales, y otro de carácter particular, basado en prototipos individuales.



- Tales teorías pueden ser generadas y evaluadas por el profesor en relación con su propia práctica educativa.
- Estas teorías han de ser interpretadas como una síntesis de conocimientos, experiencias y creencias de los profesores que orientan su actuación en el aula.
- Si bien estas teorías son por definición implícitas, pueden ser sacadas a la luz por medio de diversos métodos de investigación.
- Las teorías implícitas poseen una base experiencial, por lo que tienen su origen en el conjunto de experiencias pasadas del sujeto.
- Las teorías implícitas ayudan al profesor a interpretar la realidad en la que se desenvuelve.

De esta forma, vemos que las teorías implícitas se consideran representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo, 1985), siendo un vínculo necesario entre lo individual y lo social, entre lo personal y lo cultural. Así mismo, consideramos como socioconstructivista el proceso por el cual se elaboran estas teorías, ya que *"las teorías implícitas no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupos"* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 53); por tanto, se trata de una construcción personal directamente relacionada con el contexto en el que se produce. En el caso concreto del profesorado *"las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales construidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica"* (Marrero, 1993: 245).

#### 4.1.4 Teorías implícitas y modelos de enseñanza

Como en nuestro estudio pretendemos identificar qué modelos pedagógicos y didácticos emanan de la práctica docente del profesorado que imparte AFMN en la docencia universitaria, nos parece oportuno partir de un marco que nos ayude a interpretar cuáles son las teorías que el profesorado mantiene y qué características presentan, para poder conceptualizarlas y/o agruparlas en modelos concretos de enseñanza-aprendizaje. Así, vemos que *"las creencias, concepciones, supuestos o teorías, que el profesorado mantiene a la hora de enfrentarse a su práctica educativa van a ser determinantes para que un modelo de enseñanza se haga realidad"* (Baena, 2000: 218).

Por lo tanto, basándonos en la recopilación que Baena (2000) hace de los trabajos de Marrero (1988; 1993) sobre “teorías implícitas y planificación del profesor”, nos encontramos con cinco tipos de teorías sobre la enseñanza, con las que el profesorado puede identificarse:

*Teoría dependiente*

- La enseñanza está guiada y dirigida por el profesorado, de tal modo que se mantiene un mismo ritmo de aprendizaje para todo el alumnado.
- Si el profesor o profesora no enseña, el alumnado por sí mismo no es capaz de aprender.
- La enseñanza se hace dependiente de unos contenidos, del profesorado y de unos valores impuestos.

*Teoría productiva*

- La enseñanza es búsqueda de resultados y potenciación de la eficacia en la enseñanza y en el aprendizaje.
- La enseñanza se orienta por objetivos y la evaluación cumple el papel de mecanismo selectivo y de control.

*Teoría expresiva*

- El principio de actividad es esencial, se manifiesta partidaria del “aprender haciendo”.
- Resalta la importancia de: la experimentación permanente, educación para la vida, cantidad de actividades, ocupación permanente del alumnado en clase.
- No existe una intención interpretativa, sino un énfasis en la dimensión externalista del proceso de enseñar y aprender.

*Teoría interpretativa*

- Pedagogía centrada en el alumno: sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje.
- Actitud de búsqueda de interpretaciones de las prácticas docentes.
- Importancia de los procesos frente a los resultados.
- Destacan los aspectos comunicativos de la docencia. Las relaciones entre docente y discente son democráticas.

### *Teoría emancipatoria*

- Carácter moral y político. Estimula el análisis y la participación crítica del alumnado.
- Índole crítica e intencionalidad emancipatoria de búsqueda de alternativas moralmente coherentes.
- El contexto social influye en el proceso educativo y hay que valorarlo en esta dimensión.
- Comparte facetas metodológicas con la teoría interpretativa.

Según Marrero (1993: 255), *"se perfilan tres ejes conceptuales de la enseñanza, que corroboran la intuición desarrollada por los teóricos del currículum"*. Estos ejes estarán representados por distintas estructuras de racionalidad<sup>1</sup> que subyacen a las prácticas pedagógicas: la "racionalidad técnica", integrada por la teoría dependiente y productiva; la "racionalidad práctica o comunicativa", conformada por la teoría expresiva e interpretativa y, la "racionalidad crítica", que se corresponde con la teoría emancipatoria.

Sobre los modelos de racionalidad en la EF destacamos el trabajo de López, Monjas y Pérez Brunicardi (2003), en el que se tratan de ubicar los modelos de pensamiento que subyacen en la práctica docente de la EF y en la formación del profesorado, considerando el concepto de racionalidad como *"las estructuras de pensamiento (de conocimientos, supuestos y creencias; de formas de pensar) a través de las cuales percibimos, interpretamos y comprendemos el mundo en que vivimos: sus estructuras, relaciones, funcionamiento, evolución, acciones, intervenciones..."* (Ibíd.: 44).

---

<sup>1</sup> Giroux (1990:43) entiende el concepto racionalidad desde un doble significado: en primer lugar, se refiere *"al conjunto de supuestos y prácticas que hacen que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las ajenas"* y, en segundo lugar, *"a los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida"*.

## 4.2 INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA: UNA PUERTA ABIERTA AL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta dentro del "giro hermenéutico" producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y dentro de ellos la educación) como "textos", cuyo valor y significado, primordialmente, viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupará una posición central (Bolívar, 2002). Así pues, la investigación biográfico-narrativa, como una rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva hermenéutica cuyo objeto de trabajo son fundamentalmente los textos discursivos (Denzin y Lincoln, 2005).

Por su propio origen la investigación biográfica-narrativa en educación es interdisciplinar (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), siendo un lugar de encuentro donde confluyen e interseccionan diversas ciencias humanas y sociales (Antropología, Etnográfica, Psicología, Sociología, Literatura, Historia, Pedagogía,...). Todas ellas coinciden en cuanto se interesan en los modos por los que los humanos dan significado a su mundo mediante el lenguaje. Coincidimos con Devis y Sparkes (2004) en que las personas siempre han recurrido a los relatos y a las historias para organizar sus experiencias y transmitir información sobre sí mismos y la sociedad en la que viven. En las ciencias humanas y sociales han sido un importante recurso, debido al carácter convencional que poseen en la comunicación humana y en la transmisión de símbolos y significados.

A través del método biográfico-narrativo se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona, recogiendo tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia (Pujadas, 1992) y englobando tanto los aspectos personales como profesionales reflejados en una narración. De esta forma, en el caso de la investigación educativa y a través del método biográfico-narrativo, podemos explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y del relato que de ella hacen sus propios protagonistas.

### 4.2.1. Antecedentes

El género biográfico tiene una larga tradición en la historia de la cultura que se remonta a la época griega y latina, aunque es en el siglo XVII cuando entra a formar parte de la terminología científica (Martín García, 1995). La irrupción contemporánea del método biográfico en ciencias sociales suele relacionarse con la publicación *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas y Znaniecki (entre 1918 y 1920), donde se desgranán las experiencias y vivencias del inmigrante polaco Wladeck Wisniewski, bajo el trasfondo de la inmigración europea a EEUU. Por otra parte, las condiciones socioculturales de los indios norteamericanos, mediadas por el acoso del “hombre blanco”, dieron también lugar a un buen número de historias de vida desde los años veinte hasta principios de la década de los cuarenta.

Ambos acontecimientos (la progresiva desaparición de la comunidad india y la creciente inmigración europea a EEUU), provocaron tales tensiones entre la población que despertaron el interés del gobierno y también el de los investigadores sociales, que con las historias de vida contribuyeron a dar a conocer las experiencias vitales de estas personas y con ello proporcionaron en EEUU un fuerte empuje de esta técnica de investigación (Sarabia, 1989). La Universidad de Chicago se encargó de promover activamente esta perspectiva, de manera que, en casi todas sus investigaciones, de un modo u otro, se utilizaron los documentos personales como forma de acercamiento al estudio de los problemas sociales. En este sentido, y tal y como ponen de manifiesto algunos autores, las especiales condiciones y las perspectivas conceptuales como el pragmatismo, el romanticismo, el formalismo, el humanismo, que se concitaron en Chicago en las primeras décadas del siglo XX, hicieron posible no sólo que en su Universidad se creara el primer Departamento de Sociología de Norteamérica, sino que además se despertara el interés y el desarrollo de los documentos personales como instrumentos útiles para estudiar y adentrarse en determinados campos, casi inexplorados hasta entonces, como la marginación, la asociabilidad, los desfavorecidos y los pobres en general, quienes encontraron el protagonismo que, de otro modo, les había sido negado por la sociedad dominante.

Sin embargo, a pesar del avance significativo del método biográfico en investigación, los años siguientes a la II Guerra Mundial supusieron una profunda crisis, donde este método pasó a ocupar un papel secundario debido a la gran expansión de los métodos y técnicas de investigación de carácter cuantitativo, que reducirían el interés por todo tipo de material biográfico en general. De hecho, a partir de los años cincuenta, el dominio casi exclusivo del paradigma conductista favoreció la creencia de que sólo lo verdaderamente observable y

cuantificable numéricamente tenía interés científico. El progresivo y rápido avance de la metodología cuantitativa, a través del impresionante desarrollo de las técnicas estadísticas e informáticas, eclipsó casi por completo los resultados de la investigación basada en el estudio de los documentos personales, cuando no contribuyó a su desprestigio y tambaleó su propia existencia (Rojo, 1997).

En los años setenta del siglo XX se producirá una progresiva recuperación del método biográfico en los campos de la Antropología, la Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía y el ser humano recobrará el protagonismo, frente a las excesivas abstracciones y la deshumanización del cientifismo positivista (Pujadas, 1992). La aplicación casi mimética de los fundamentos conceptuales y metodológicos de las ciencias naturales a las sociales y humanas se habían revelado como insuficientes, provocando el consiguiente desencanto de un positivismo ciego y exclusivo y el renovado interés por la indagación de tipo narrativo-biográfica (el uso de informes personales y experiencias de vida), que podría ayudar a descifrar una mayor cantidad de dimensiones y significados sobre la compleja realidad del ser humano. De este modo, la mayor parte de los especialistas en historias de vida coinciden en señalar que el IX Congreso Mundial de Sociología, celebrado en Uppsala en 1978, marcó el punto de partida hacia la veloz expansión actual del uso de las historias de vida como instrumento de reflexión teórica y de práctica metodológica (Sarabia, 1989).

Santamarina y Marinas (1995) señalan que este fenómeno conforma una característica o síntoma de época al que podemos llamar el "síntoma biográfico", consecuente y paralelo al auge del paradigma cualitativo y del interés por lo particular, lo humano, lo personal, el mundo de los significados internos, etc. Este indicador hace que surja un discurso que tradicionalmente permanecía oculto en la investigación sociológica tradicional y que ahora renace con fuerza, ampliando sus miras, para retener y formar una autoconciencia de la sociedad (Bolívar y Domingo, 2006). En el contexto actual se da una importancia general (fuera de la investigación social) a lo que significan los relatos de los sujetos, las historias que recogen experiencias vitales, como un "derecho de todos a su autobiografía". Las historias de vida y las biografías parecen tener, en este momento, una importancia nueva, precisamente porque se está llevando a cabo una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales (no sólo sociológicos), ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos, de los sistemas de referencia convencionales (Santamarina y Marinas, 1995).

Todo ello se muestra a través de diversos grupos y escenarios sociales, mediadores o no, que prestan una atención especial a las historias de vida y a lo que éstas tienen de peculiar y de

ejemplar. Es, por tanto, un síntoma que se da tanto en el campo de las teorías de la sociedad como en los propios procesos de nuestra cultura, *"la historia de vida y las biografías parecen tener en este momento, una importancia nueva (...), hay un interés en los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social"* (Ibíd.: 260).

En el ámbito educativo y de formación del profesorado, cabe señalar que la investigación narrativa ha sido y está siendo utilizada ampliamente en los estudios sobre experiencias educativas. Así, vemos en Connelly y Clandinin (1995) que la razón principal para el uso de la narrativa<sup>2</sup> en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo y *"la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias"* (Ibíd.: 11-12).

## 4.2.2 Delimitación conceptual y alcance de la investigación biográfica-narrativa

El término investigación biográfica se concibe, en general, para denotar el trabajo que usa las historias o relatos individuales y otros "materiales personales" para comprender la vida de las personas dentro de su contexto social (López Barajas, 2006).

La investigación biográfica-narrativa, además de ser una metodología específica de recogida/análisis de datos, se sitúa en un espacio más amplio, acorde con determinadas orientaciones y posiciones actuales del pensamiento. Esto hace que se haya constituido como un enfoque o perspectiva propia del ámbito educativo, configurándose como una forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. Ésta puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de la "investigación cualitativa", más específicamente como "investigación experiencial" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

### 4.2.2.1 Delimitación terminológica

En un primer lugar, creemos preciso delimitar el término "narrativa" que, según Connelly y Clandinin (1995), es el estudio de la forma en que los seres humanos "experimentan" el mundo.

---

<sup>2</sup> Connelly y Clandinin (1995) denominan "historia" o "relato" al fenómeno que se investiga y "narrativa" al método de investigación.

Estos autores, para ubicar y conceptualizar mejor el término narrativa, señalan que ésta se puede emplear, al menos, desde una triple dimensión: el *fenómeno* que se investiga, es decir el producto o resultado escrito o hablado que tiene un formato biográfico-narrativo; el *método* de la investigación, como forma de construir o analizar los fenómenos narrativos (investigación cualitativa y narrativa) y, por último, el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (formativo, proceso de reflexión, cambio, innovación, mejora,...).

La narrativa es entendida como un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001); considerándose como un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde la experiencia humana vivida es expresada a través de un relato (Connelly y Clandinin, 1995). Siguiendo a Brunner (1991), las características principales de la narratividad son:

- El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media entre la experiencia y la acción.
- La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.
- La trama argumental configura el relato narrativo.
- La temporalidad y la narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado.
- Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas.

El carácter multifacético de la investigación biográfica-narrativa, y de las diversas tradiciones en las que se sustenta, ha dado lugar a una multiplicidad terminológica, por lo que uno de los aspectos más controvertidos en su fundamentación teórica es tratar de diferenciar y precisar la diversidad y los tipos de documentos de carácter biográfico (Martín García, 1995).

En este apartado trataremos de enumerar, en pro de buscar una delimitación terminológica, las diferentes categorías y de conceptos más utilizados, dentro del concepto global de *documento personal* (Bertaux, 1981; Taylor y Bogdan, 1987; Sarabia, 1989; Pujadas, 1992; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar y Domingo, 2006).

Los términos de uso más frecuente ya desde la antigüedad, y a la vez de más difícil delimitación, son la *biografía* (documento en el que un investigador narra la vida de una persona determinada) y la *autobiografía* (relato retrospectivo que constituye la narración de la propia vida contada por su propio protagonista); ambas están asociadas a múltiples usos en el territorio de



las escrituras del yo: casos, historias, autobiografías, biografías, self, relatos, narraciones, historias de vida, etc. (Bolívar y Domingo, 2006).

Con la aparición del método biográfico en Sociología y con las delimitaciones conceptuales de estos términos, que desarrollan Denzin (1970) y Bertaux (1981) entre otros, se ha tratado de distinguir entre *relato de vida e historia de vida* (Pujadas, 1992), expresiones que tradicionalmente se han llegado a confundir y/o solapar. Así, la lengua inglesa dispone de dos palabras, relato (*story*) e historia (*history*), que pueden ayudarnos a salir de este laberinto terminológico y conceptual. Podemos señalar que tras un largo periodo de indecisión terminológica, el sociólogo norteamericano Norman K. Denzin (1970) propuso una distinción entre *life story* (relato de vida) y *life history* (historia de vida): con el primero de estos términos, *relato de vida*, designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido; en cuanto al concepto *historia de vida*, propone reservarlo para los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos o información adicional que permita la reconstrucción biográfica de la forma más exhaustiva posible.

Aprovechando la distinción que la lengua inglesa nos proporciona con los términos "life-story" y "life-history", y basándonos en los autores antes reseñados, nos vamos a atrever a apuntar la diferenciación entre ambos conceptos:

- *Relato de vida (life story)*, se considera la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y/o cuenta. Se trata de una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración (auto)biográfica de una persona. El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida, sino que *"sirve para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social"* (Pujadas, 1992: 62).

- *Historia de vida (life history)*, es un relato triangulado, siendo un vértice el propio relato de vida, complementado con testimonios de otras personas y fuentes documentales (Goodson, 1996). La historia de vida incluiría por tanto el concepto anterior, además de las elaboraciones externas de biógrafos o investigadores, así como los registros, entrevistas, etc., que permiten completar esta narración y/o historia (Bolívar y Domingo, 2006). Corresponde, pues, a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido se la cuenta a otra persona (investigador) y que éste ha de recoger lo más fielmente posible (Martín García, 1995). En ésta el objetivo será mostrar el testimonio subjetivo de una persona y en ella se han de registrar tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace sobre su propia existencia. El

investigador ha de ser el inductor de la narración, su transcriptor y también el encargado de "retocar" el texto (Pujadas, 1992); de este modo, la historia de vida no será sólo transmisión, sino también una construcción en la que participa el propio investigador (Santamarina y Marinas, 1995).

Por incidir algo más en las historias de vida, como elemento básico de este enfoque de investigación, terminaremos este apartado apuntando las principales características que se le asignan (Hatch y Wisniewski, 1995, en Pascual, 2003):

- a) Se centran en las vidas de los individuos.
- b) Tienen un carácter más personal que otros tipos de investigación cualitativa.
- c) Tienen una orientación práctica y de cambio.
- d) Pone el acento en la subjetividad.

#### **4.2.2.2 Alcance de la investigación biográfica-narrativa**

La narración biográfica nos ofrece el marco conceptual y metodológico idóneo para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y marca "sus personales" líneas y expectativas de desarrollo (Bolívar y Domingo, 2006). En este sentido, la investigación biográfico-narrativa tiene hoy una identidad propia dentro de la investigación cualitativa, que merece nuestra atención, ya que nos va a permitir representar y reparar en un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etc.), que la investigación formal deja fuera. Pero no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que aporta la propia experiencia y además configura la construcción social de la realidad. Bruner (1988) señala que la narrativa no es sólo una metodología, sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es pues otra forma de conocimiento igualmente legítima. La reconstrucción biográfica es un juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito.

Como señala Atkinson (2005), la narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque es uno de más penetrantes e importantes de hacerlo. La narrativa es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana en contextos especializados. De esta forma, historia de vida (life-history) e investigación narrativa (narrative inquiry), configuran un campo propio de investigación, que ha adquirido cada día mayor

relevancia y se ha visto potenciado por el desencanto postmoderno de las grandes narrativas y por la reivindicación de una dimensión personal en las ciencias sociales.

A raíz de estas reflexiones podemos constatar que este enfoque de investigación viene mostrándose, tanto epistemológica como prácticamente, como una forma legítima de construir conocimiento, que va más allá de una simple metodología, para constituirse también en una perspectiva propia, situada en un espacio más amplio de investigación cualitativa dentro de las ciencias sociales, más acorde con determinadas tendencias y posiciones de la sensibilidad postmoderna (Bolívar y Domingo, 2006).

Con todo ello, y basándonos en Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Bolívar y Domingo (2006), vemos que el *enfoque biográfico-narrativo* pretende explorar los significados más profundos de las historias de vida, en lugar de limitarse exclusivamente a una metodología de recogida y análisis de datos, hasta constituirse en una perspectiva propia, que se podría caracterizar por los siguientes cinco postulados básicos:

- *Narrativo*: Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmisibles de otro modo.

- *Constructivista*: Existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción, reflexión, asimilación y superación de nuestra propia historia. El pasado, al menos en su interpretación y consecuencias, sigue presente en el día a día cotidiano, influyendo y ayudando como analizador desde el que tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo que esta propia historia se reconstruye, se reinterpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual.

- *Contextual*: Las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc.

- *Interaccionista*: Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías.

### 4.2.3 La investigación biográfica-narrativa en Educación

En este apartado no pretendemos ser minuciosos en el análisis de la importancia y repercusión de la investigación biográfica-narrativa en Educación, ya que esto desbordaría nuestras pretensiones. Sin embargo, sí queremos detenernos en la relevancia y el interés que tienen, en relación al objeto de estudio de nuestra investigación, las historias y los relatos de vida de/sobre profesores, como estrategias de visibilización de este colectivo y como una forma de comprender mejor su pensamiento y quehacer pedagógico, coincidiendo con Fernández-Balboa (1998) en la íntima relación existente entre la biografía de la persona (profesorado) y su pedagogía.

En este sentido, queremos resaltar algunos de los estudios que han sido precursores en relación a las historias de vida del profesorado. La monografía de Jackson, *La vida en las aulas*, de 1968, significó un punto de partida para la literatura sobre "historias de/sobre el profesorado". Más adelante, la revisión de Elbaz (1988) de los estudios sobre el pensamiento del profesor creó un perfil de los enfoques más cercanos a la familia de los estudios narrativos. Esta autora fue pionera y marcó la pauta a seguir en el posterior auge que experimentarán estos estudios, encabezados por Clandinin y Connelly (2000), quienes comenzarán a enfocar el conocimiento del profesor en términos de narrativas de historias de vida, proponiendo la reconstrucción del significado del currículo desde el estudio de la experiencia personal. Como referente básico más específico, podemos citar las obras de Goodson (1988 y 2004) sobre las historias de vida del profesorado y sobre los estudios del currículo en la enseñanza.

Ya en nuestro país, hemos de citar las aportaciones de los trabajos que se han realizado en el marco del denominado paradigma del pensamiento del profesor, en relación al uso de diarios y otras técnicas narrativas para documentar y estudiar, desde un enfoque cualitativo, los dilemas prácticos del profesorado (Marcelo, 1992) y la recopilación de Zabalza (1991), en la que se señalan como textos específicos de esta disciplina los siguientes trabajos: Berk, 1980; Burgess, 1984; Grumet, 1980; Pinar, 1980, 1981 y Van Manen, 1975. Además son dignas de reseñar las obras más actuales acerca de la investigación narrativa en educación, que ponen especial énfasis en las historias de vida del profesorado: Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2002 y Bolívar y Domingo, 2006.

A pesar de que su presencia es cada vez más habitual en el ámbito pedagógico, en nuestro área (Educación Física) todavía no ha alcanzado una excesiva profusión, sin embargo podemos considerar que en los últimos años este método va apareciendo de forma tímida pero

emergente, como podemos comprobar en: Armour y Fernández-Balboa, 2001; Devis y Sparkes, 2001, 2004; Fernández-Balboa, 1998; Fraile, 2004; López Pastor et al., 2003; Pascual, 2003; Pascual y Fernández-Balboa, 2005; Romero, 1999; Sparkes, 1994, 1996, 2003; Sicilia y Fernández-Balboa, 2005 y Tinning, 1994.

Una vez ilustradas algunas de las principales referencias de las investigaciones biográfico-narrativas en Educación, en el siguiente apartado vamos a tratar de profundizar en el interés y en la utilidad de las historias de vida del profesorado.

#### **4.2.3.1 Las vidas y voces del profesorado: introspección, proyección y visibilización**

A lo largo de este apartado pretendemos reivindicar la necesidad de prestar más atención a las experiencias personales y profesionales de los profesores y a sus preocupaciones y vidas, que normalmente han sido silenciadas en la investigación educativa. De esta forma, reivindicamos una perspectiva que entiende la enseñanza como un relato de acción, donde el actor (profesorado, en este caso) juega un papel de primer orden. La tarea investigadora, en este sentido, consiste en solicitar, “contar historias” acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis y comprensión conjunto, tratar de “interpretar” y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio o mejora en/del profesorado (De Miguel, 1996).

En el ámbito de la investigación educativa, cada vez existe una mayor preocupación por comprender el mundo personal y profesional del profesorado. Así, vemos en Butt et al. (2004) algunos aspectos que pretenden obtener respuesta a través de las historias de vida, tales como: la influencia del pasado personal y profesional (familiar, escolar y contextual) en la comprensión del mundo; la conciencia de las limitaciones que estos antecedentes, en ocasiones, han ejercitado a la hora de incorporar cambios; los momentos o episodios relevantes de la vida de un profesor que han provocado cambios en su modo de pensar y/o actuar; los elementos que caracterizan la etapa actual personal y profesional; el modo en que los aspectos contextuales del presente están influyendo en el desarrollo profesional y del curriculum; etc.

De esta forma, nos parece interesante escuchar la voz y los relatos del profesorado, mediante las narrativas que formulan sobre su vida, ya que pueden convertirse en una excelente estrategia de introspección, reflexión y apropiación de su vida personal y profesional; son además un modo más profundo de acceso y acercamiento al proceso educativo y a las formas de generación de saber pedagógico y una manera de visibilización explícita de este colectivo en los ámbitos educativo, social, político,...

A lo largo de los siguientes epígrafes, con el objetivo de mostrar algunas de las posibilidades latentes en el desarrollo de historias de vida, presentaremos algunas evidencias que nos ayuden a comprender el interés de profundizar en las historias del profesorado.

### 1. Interés de la investigación de las historias de vida del profesorado

Como ya hemos apuntado en líneas anteriores, podemos afirmar que Clandinin y Connelly (2000) han sido los autores que más se han esforzado por resaltar el interés que puede llegar a tener el contar historias vividas en la enseñanza, considerando que la vida docente es un proceso en construcción útil y necesario para la propia formación del docente y de la comunidad educativa. En este sentido, afirman que pensar en nuestra propia vida docente y en las vidas de otros profesores condiciona la posibilidad de desarrollo y cambio, ya que conforme aprendemos a contar, oír y responder a las historias de otros profesores y alumnos, podemos imaginar consecuencias educativas significativas para la práctica educativa.

Según Medina Rivilla y Domínguez Garrido (1988: 189), *“la perspectiva biográfica subraya la importancia de la historia singular de cada profesor vivida en los centros y aulas, así como la evolución conceptual y aplicada de las diversas experiencias que han configurado su personalidad y modo peculiar de desarrollar la docencia”*. A este respecto, la dimensión biográfica puede ser una línea fructífera de investigación y un estilo nuevo de reelaboración de los esquemas de acción y pensamiento del profesor, ya que a través de las historias de vida del profesorado podemos explorar los “lugares” biográficos que faciliten comprender las posiciones actuales de los docentes. Éstas, como nuevo campo de estudio, permiten que un grupo de profesores encuentren un terreno para la investigación que les otorgue identidad (Hernández, 2004).

Nos parece relevante considerar los temas que Huberman et al. (2000) señalan, a modo de enunciados, en relación al interés que este campo de investigación suscita en la actualidad:

- a) La historia de una carrera docente es una historia de altibajos que se manifiesta en momentos de satisfacción, compromiso y competencia. Conocer la trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional.
- b) En la medida que el profesorado dedica cada vez más tiempo de su vida a la docencia, parece necesario analizar lo que ha ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional, para poder facilitar sus trayectorias en el futuro.

- c) La necesidad de dar voz y no hablar en lugar de, planteada por los estudios de orientación feminista, ha llevado también a destacar la importancia de prestar atención a las experiencias de vida de los docentes.
- d) El convencimiento de que una reforma educativa gira en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera, hace necesario conocer “dónde se encuentra, para poder saber qué se puede esperar” o qué estrategia hay que llevar a cabo para su formación.

De esta forma, a través de las historias de vida se puede llegar a averiguar qué conocen los profesores de la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento y cómo éste cambia a través de la experiencia. Las historias de los profesores pueden reflejar el discurso dominante de los profesores y sus posibilidades de cambio, constituyendo una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado (Colás, 1997).

## 2. Carácter biográfico del saber docente

Consideramos el relato como un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece --como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos hablan de sus clases-- que los relatos y el modo narrativo es una forma de comprender y expresar la enseñanza. La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores; así pues, el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo (Bolívar y Domingo, 2006).

Butt et al. (2004) defienden que la autobiografía es a la vez el *medio* para comprender el conocimiento del profesor y el *fin* en sí mismo de la investigación, ya que es una simbolización de este conocimiento y de cómo se ha formado. En este sentido, la autobiografía, que se centra en el pasado profesional y personal del profesor, es la fuente de comprensión de las respuestas y acciones en el contexto presente. La narrativa se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (Van Manen, 1994).

### 3. Trayectorias personales y profesionales: relaciones y cruces biográficos

Creemos que para conocer al profesor es necesario recorrer su trayectoria y valorar sus encrucijadas, lo cual incluye su toma de decisiones, momentos de aprendizaje, experiencias formativas y profesionales, para poder entender “el lugar” en el que se sitúa en el presente. De ahí la relevancia que ha adquirido la investigación sobre las historias de vida de los docentes, como espacio desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas (Hernández, 2004). A la hora de profundizar en el estudio de las historias de vida del profesorado, se pone de manifiesto el interés por ahondar en sus trayectorias vitales, tanto desde dimensiones profesionales como personales, conformándose como un todo las experiencias, acontecimientos y hechos personales y profesionales que conforman sus identidades.

Estos “relatos de experiencia” tienen, a su vez, un lado personal (reflejo de la historia particular) y otro social (consecuencia del contexto social y profesional en que se han vivido). Como “conocimiento práctico personal” se manifiestan *en “un particular modo de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro, al ponerlas en relación con las exigencias de la situación presente”* (Connelly y Clandinin, 1988: 25).

Sentimos que si tratamos de comprender algo tan intensamente personal como la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona (Goodson, 2004), no sólo como profesional. Para ejemplificar esto vamos a acudir a Van Manen (1998: 90), que relata de forma muy sensible la cualidad personal necesaria en la labor docente, afirmando que: *“La relación pedagógica entre profesor y estudiantes tiene una cualidad personal. El profesor no sólo pasa un corpus de conocimiento a sus alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor es lo que enseña”*, dejando con estas palabras bien claro que un profesor vive y se identifica, o al menos pensamos que debería hacerlo, con su labor docente.

De este modo, a partir de los relatos podemos observar que la experiencia vital y la trayectoria anterior del profesorado contribuyen a confirmar su visión sobre la enseñanza y los principales elementos de su práctica y que su estilo de vida, dentro y fuera de la Escuela, Instituto o Universidad, y sus identidades y culturas latentes afectan y se interrelacionan con sus ideas acerca de la práctica educativa. Profundizar en la biografía no sólo cumple la función de describir la trayectoria de vida, sino que puede también guiar y orientarse hacia la búsqueda de oportunidades para el desarrollo personal y profesional, dando de este modo la posibilidad de situarse, crecer y reforzar la propia identidad.



Además de reconocer el cruce e influencia mutua entre la trayectoria personal y profesional, en los relatos biográficos el profesorado estructura su vida en relación con otras vidas o personas y el contexto social o histórico en el que se han desenvuelto. De esta forma, comprobamos que desde estas relaciones se vislumbran también evidencias de su trayectoria vital y profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La enseñanza es un oficio que implica interacciones personales con otros, donde los sentimientos, emociones, estados de ánimo, en suma el yo y vida del profesorado, están íntimamente unidos a su trabajo; es por tanto necesario, para comprender a estas personas, considerar las intersecciones con otras vidas y con el entorno. Todas estas relaciones pueden conjugarse mediante la elaboración de un mapa de trayectoria (biógrama), que combine acontecimientos vitales y cronología.

#### **4. Relaciones entre pedagogía y biografía**

Pinar (1988) apunta la necesidad de tener en cuenta al profesor como persona, como base de la acción profesional, considerando que algunos de los aspectos que configuran su personalidad (creencias, valores, aspiraciones, sentimientos, principios,...) son la base inicial de la acción profesional. El relato autobiográfico que un profesor hace de su proceso formativo se convierte en un medio para establecer vínculos más estrechos entre formación y vida. Todo ello se constata, según Bolívar et al. (2001), al dialogar con el profesorado sobre su vida profesional, comprobando que ésta viene configurada, de modo conjunto, por las experiencias personales y profesionales y que ambas han conformado lo que es.

#### **Nexos entre personalidad y pedagogía**

En relación con esto, Muros (2004) y Fernández-Balboa (1998) consideran que personalidad y pedagogía van íntimamente unidas, ya que los estudios sobre la primera podrían revelar aspectos inéditos en la segunda. Creemos que desde los estudios biográficos podemos desvelar de forma muy relevante este tipo de relaciones, considerando que la pedagogía tiene un planteamiento histórico y que todos tenemos una historia personal que se ha ido construyendo a través de las influencias de nuestro entorno (Martínez Álvarez, 2005). Asimismo, Colás (1997) señala que las historias de profesores constituyen narraciones en torno a acontecimientos profesionales que más tarde se utilizan para formular preguntas o establecer inferencias sobre el grupo al que se hace referencia. Son, por lo tanto, útiles y necesarias para valorar la repercusión de las experiencias vitales y de formación en las prácticas profesionales.

Valorando la importancia de las historias personales en la toma de conciencia de la situación en la que se encuentra el profesorado, observamos en Fernández-Balboa y Muros (2004) que la pedagogía se construye con referentes vitales, tomando conciencia de las historias y de cómo éstas han ido forjado nuestras propias identidades, nuestras relaciones con los demás y nuestra perspectiva sobre el mundo que nos rodea, aspectos todos ellos a los que podemos acercarnos a través de la investigación biográfica. Además, esta dimensión biográfica, como afirma Jennifer Nias (1996: 305), tiene otros significados actualmente: *"la pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal"*. La investigación biográfica parte de que el profesor es una persona y por tanto su autoimagen es tan importante como su práctica, esto sucede en los casos de profesiones donde la persona no puede ser fácilmente separada de su ejercicio profesional, de ahí el *persistente autorreferencialismo* que realizan los profesores y profesoras cuando se habla con ellos, la dimensión personal es un factor crucial en los modos de construir y desarrollar su trabajo.

### **Emergencia de las emociones**

En relación a la personalidad del profesorado y tratando de reivindicar la atención que merecen las emociones y los sentimientos del profesorado, tan poco frecuente en nuestro campo salvo algunas excepciones (Devis y Antolín, 2002; Martínez Álvarez, 2005; Pascual y Fernández-Balboa, 2005). Observamos que la tradición racionalista occidental ha relegado el lado afectivo y emotivo a favor de lo racional (competencias, eficiencia, técnicas). La propia profesionalidad docente ha buscado asentarse más en lo racional que en lo emocional, cualidad despreciada como algo vocacional y femenino, en cualquier caso ausente en la formación del profesorado. Sin embargo, en este final de la modernidad nos encontramos con suficientes signos como para afirmar que la situación está cambiando. Una amplia literatura está reivindicando, como ya hemos apuntado, como corazón de la enseñanza su dimensión emocional (lo que primariamente "mueve" cada día a actuar), en un oficio donde lo profesional no puede ser dissociado de lo personal (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Las emociones y los afectos no contaminan el conocimiento de la enseñanza, sino que se convierten más bien en algo esencial para su comprensión. En este sentido, como han señalado Hargreaves y Evans (1997: 108), *"la buena enseñanza no es sólo un asunto de ser eficiente, desarrollar competencias, maestría en las técnicas y poseer un cuerpo correcto de conocimientos. La buena enseñanza suele implicar un trabajo afectivo, que infunde placer, pasión, creatividad, cambio y deleite"*.

## Las historias del profesorado e identidad

Como apunta Nias (1989), la enseñanza es una actividad única e interpersonal, donde la identidad personal condiciona los modos y las formas en cómo el profesorado ve, hace y valora su trabajo. De este modo, la narrativa se convierte en la manera en la que el profesorado integra su teoría y su práctica de la enseñanza. Contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad, como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que se desea hacer/ser. De esta forma, creemos que en tiempos de crisis de identidad relatar el “yo” puede dar un nuevo sentido a las condiciones de trabajo y a la reconstrucción de la identidad profesional.

Por otro lado Knowles (2004), en relación a las primeras experiencias docentes, remarca la importancia de la biografía en los comportamientos y prácticas del profesorado novel. Ésta parece desempeñar un papel muy relevante en la manera en la que el profesorado se enfrenta a sus primeras experiencias en el aula. Woods (1987), en relación al profesorado novel y en formación, sostiene que se necesita con urgencia una investigación sobre las identidades del profesorado, sus intereses y biografías, ya que conocemos bien poco cómo afectan las experiencias iniciales de los docentes a su vida profesional.

Según Bolívar et al. (2001), el marco interpretativo personal del profesorado tiene dos componentes: por un lado la *identidad profesional*, que engloba las concepciones acerca de sí mismo como profesor (autoimagen y autoestima, motivación y satisfacción en el trabajo, percepción de las tareas y perspectivas futuras) y por otro la denominada *teoría pedagógica subjetiva*, que supone el sistema personal de opiniones, conocimientos y valores de un profesor sobre la enseñanza. Ambos componentes son el resultado de las interacciones dinámicas y significativas a lo largo del tiempo entre el profesor y su entorno profesional. Este marco puede ser utilizado como indicador del desarrollo profesional.

## Introspección y formación

Las historias de vida dentro del método biográfico-narrativo, además de ser una buena herramienta de investigación cualitativa, se pueden convertir en una excelente técnica de introspección y de toma de conciencia de las creencias y planteamientos sobre formación, muy útil en los procesos orientados a la formación reflexiva del profesorado. De esta forma, no queremos eludir la importancia que éstas tienen desde el punto de vista formativo, ya que a través de la elaboración del relato se puede participar en la reconstrucción de expectativas,

creencias, formación, etc., posibilitando la comprensión de los sucesos acaecidos en la vida laboral y valorando cómo los acontecimientos y experiencias personales han influido y/o determinado aquellos.

Podemos considerar el carácter formativo de la metodología narrativa-autobiográfica, ya que le permite al docente realizar un proceso de reflexión, redefinir su contexto, además de comprender e interpretar la realidad y posibilitar la mejora de su práctica docente (Marín, 2005). El sentido pedagógico de la utilización de la experiencia autobiográfica en un contexto académico lleva a analizar la naturaleza del conocimiento, las diferencias entre el conocimiento institucional y el cotidiano o doméstico y las diferencias entre el saber público y privado; a pesar de las limitaciones puede servirnos como un excelente instrumento formativo y de discusión (De Miguel, 1996).

Si se acepta que el pasado influye en el presente, la construcción de historias de vida puede tener un valor de formación basado en la reconstrucción y en la autoconciencia. Rescatar historias de vida junto a los profesores supone dar un paso hacia un mejor conocimiento de sus procesos personales en relación con su trabajo (Hernández, 2004).

En este sentido, los métodos biográficos permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y desde su propia *trayectoria profesional*, coproducida por los destinatarios, en lugar de estar preconfeccionada de antemano desde la óptica de los agentes o instituciones externas de formación. Cualquier propuesta de formación del profesorado debería empezar por recuperar, biográfico-narrativamente, el sujeto a formar, desde sus experiencias y recuerdos de su pasado en el presente (Bolívar et al., 2001). El proceso formativo se convertirá así en un proceso de (re)construcción, de reapropiación crítica del pasado y de los activos profesionales adquiridos, entendiendo la formación como movilización de experiencia, generando nuevos saberes.

## **5. Autonomía del profesorado: reformas y currículo**

Las reformas educativas se han centrado más en gestionar y disminuir la resistencia al cambio, que en reconocer los impactos que tienen en las propias historias de vida de los participantes en las mismas. Esto conlleva no sólo tener en cuenta el conocimiento, valores y asunciones propias de la gente implicada, sino --más aún-- sus esperanzas, intenciones y deseos sobre el futuro. El profesorado tiene su propia historia de vida y las reformas escolares deben diseñar nuevos escenarios profesionales, que hagan más atractivo el oficio de enseñar.

Desde este punto de vista, *“las reformas escolares llegan a ser una cuestión de posibilitar a los participantes en la escuela reimaginar sus vidas profesionales”* (Clandinin y Connelly, 1988: 162). A este respecto, Connelly y Clandinin (1992) reivindican un currículum como vivencia escolar, un recuento de las vidas que profesores y alumnos desarrollan en los centros, construido como un relato (vivido y narrado) de las experiencias de enseñanza; un currículum en acción como conjunto de las experiencias vividas/construidas por todos los protagonistas.

Nos parece interesante señalar que en Goodson (2004) aparece una referencia a Dan Lortie, en la que se resume el abandono que ha sufrido la figura del docente en los estudios sobre la enseñanza, en ella se afirma que: *“la educación es rica en prescripciones y pobre en descripciones”*. Además, en la medida en que no creemos en desarrollos curriculares impuestos de arriba-abajo, donde el profesor es un ejecutor/gestor de dichas prescripciones curriculares, la investigación narrativa nos permite conocer, desde dentro, lo que los profesores piensan, sienten o hacen (el significado subjetivo que otorgan a su trabajo), como base para cualquier posible cambio. Ignorar la dimensión emotiva del cambio educativo es querer introducirlo por la puerta falsa (Hargreaves y Evans, 1997). Actualmente, más sensibles a lo individual, comenzamos a darnos cuenta del papel relevante que tienen las dimensiones personales y biográficas en los procesos de reformas y de cómo una comprensión biográfica-narrativa puede llevar a configurar de un modo más personal y significativo los cambios curriculares.

En general, podemos afirmar que los estudios de historias de vida sobre la enseñanza contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente. En este sentido, estos estudios sostienen que la autonomía del profesorado es una parte vital de la investigación educativa que no debe ser pasada por alto (Goodson, 2004).

## **6. Visibilidad del profesorado: sobre nosotros hablamos**

Tradicionalmente el paradigma positivista en investigación propugna que sólo cuando se elimina la individualidad se está haciendo realmente ciencia. Partiendo de esta idea, y coincidiendo con Bolívar (2002), pensamos, como ya hemos reivindicado suficientemente, que los profesores han de hablar de sí mismos, contar sus propias historias, sin silenciar su subjetividad. Tomando las palabras de Ortega y Gasset, creemos que para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia.

En este sentido, además de reivindicar las historias de vida como método de investigación, introspección y proyección, queremos hacerlo como modo de visibilización, ya que al centrarnos en las historias de vida del profesorado emergen toda una serie de perspectivas sobre nuevas

iniciativas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación. De este modo, revalorizar el papel de los profesores como investigadores, agentes de desarrollo curricular, y reconocer su estatus central en la enseñanza es, como apunta Elbaz (1991), tanto una opción política como epistemológica: reconocer el derecho a hablar y a estar representado.

El presente interés por la narrativa viene a ser expresión, entonces, de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa, en los que la teoría descubierta era la base para la intervención docente y donde las voces de los profesores eran silenciadas. Como derivación natural de la crisis de la racionalidad técnica, la narración biográfica posibilita captar la riqueza e indeterminación de la experiencia y vincular el conocimiento que surge de la propia acción. Permite comprender aquello que el razonamiento lógico-formal deja marginado: otorgar voz a las experiencias del actor social con los procesos sociales que vive (Bolívar et al., 2001).

Para finalizar, y continuando con el tono reivindicativo de líneas precedentes, creemos en las historias del profesorado en sus diversas formas, como estrategia de introspección, proyección, formación y visibilización, en las que no sólo se narran y difunden las propias experiencias vitales, sino que además otorgan una fructífera fuente de conocimiento y saber pedagógico.

## CAPÍTULO 5

# DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN





## Introducción

En este capítulo, nuestra finalidad no va ser entrar a debatir ni comparar las diferentes perspectivas de investigación existentes, sino más bien tratar de presentar los rasgos básicos de la metodología adoptada y cómo se contextualiza en nuestro estudio.

La estructura prevista para este capítulo será la siguiente:

En el primer apartado, *el método de investigación adoptado: su elección y justificación*, realizaremos una descripción general del método de investigación que hemos seleccionado para nuestro estudio, explicitando sus principales características y cómo y por qué éstas se ajustan a nuestras expectativas en la investigación.

En un segundo y extenso apartado, *la metodología*, detallamos las características de los diferentes pasos metodológicos seguidos: primeramente justificando cómo se enmarcan en nuestro estudio cada uno, para después ir centrándolos en un pequeño marco teórico y finalmente, relatar cómo lo hemos hecho nosotros y que decisiones hemos tomado en torno a ellos. Son muchos los manuales de investigación cualitativa que hablan de todo este proceso, pero al final cada estudio pide una estructura y un énfasis diferenciado en función de cómo evoluciona y se reconstruye cada investigación.

En este amplio apartado empezaremos describiendo en detalle nuestro *estudio de casos*, los contextos en los que se enmarca, el modelo teórico que seguimos, así como la estructura genérica del mismo, para inmediatamente después adentrarnos en los *criterios de selección de los participantes* que formaran parte de nuestro multicaso instrumental.

En los siguientes apartados profundizamos, por un lado, en *las técnicas e instrumentos de recogida de información*, y por otro en *la organización, análisis y elaboración de los diferentes informes*, para terminar explicitando tanto las *consideraciones éticas* tenidas en cuenta, como las estrategias llevadas a cabo para dar *credibilidad al estudio*.

Finalizamos con un apartado que refleja las fases, secuenciación y *cronología del estudio*.

## 5.1 EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN ADOPTADO: SU ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

A la hora de desarrollar cualquier proceso de investigación hemos de situarnos de forma adecuada en el paradigma que más se ajuste a los intereses y necesidades que se plantean en nuestro estudio. Los términos "cuantitativo" y "cualitativo" se utilizan frecuentemente para identificar diferentes modalidades de estudio o aproximación a la investigación. En este sentido, McMillan y Schumacher (2005) citan las dos diferencias fundamentales a la hora de abordar esta aproximación, por un lado, la naturaleza del conocimiento (cómo entiende el investigador el mundo y por ende el objetivo de la investigación) y por otro, los métodos de investigación (cómo se recogen y analizan los datos) y el tipo de representaciones y generalizaciones que se derivan de ello. Una vez planteado esto, trataremos de justificar por qué nos decantamos por la metodología cualitativa en el desarrollo de nuestro estudio, coincidiendo con Sandín, (2003: 123) en que *"la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos"*.

Como ya aparece en el primer apartado de la tesis, nuestro propósito fundamental con esta investigación es el de *"conocer y valorar las creencias y teorías implícitas del profesor universitario responsable de las asignaturas de AFMN"*. Desde éste propósito, orientado hacia la comprensión y la búsqueda de significados desde la perspectiva de los participantes (es decir, los profesores que imparten estas asignaturas en los planes de estudios universitarios), planteamos una forma de investigación que, *"asume realidades múltiples, construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales y colectivos diferentes de la misma situación"* (Denzin y Lincoln, 2005: 13). Convirtiéndose en una actividad situada, *"que localiza al observador en el mundo y que consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible este mundo"* (ibid: 7).

Este enfoque exige un determinado posicionamiento del observador-investigador ante los problemas y la búsqueda de respuestas (Taylor y Bogdan, 1986), es decir, nos lleva a la elección de una u otra metodología, que más allá de la recogida y presentación de los datos nos exige un modo concreto de encarar el mundo de la investigación.

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, para *"llegar a la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe"* (Stake, 1998: 42), y así estudiar dicha realidad desde el punto de vista de sus protagonistas. Por tanto, nuestra opción es investigar desde un paradigma cualitativo interpretativo, en referencia al estudio de los significados inmediatos y particulares de las acciones sociales y personales (Erickson, 1990) del profesorado.

Antes de entrar en los detalles de la metodología de la investigación, detallamos en el Gráfico 5.1, la estructura que hemos seguido.

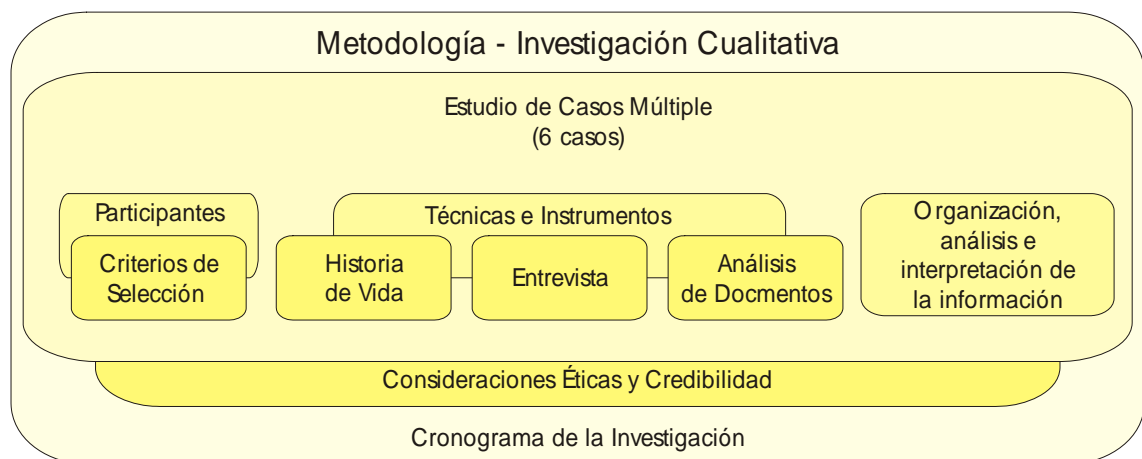


Grafico 5.1: Estructura del proceso de investigación

### 5.1.1 Características y rasgos fundamentales de la investigación cualitativa y su adecuación al estudio

Una vez posicionados vamos a hacer una descripción de las características y rasgos fundamentales de la investigación cualitativa, centrándonos en aquellas que más se ajusten a las peculiaridades de nuestra investigación. Sandín (2003), nos dice que aunque el termino investigación cualitativa es difícil de definir, sí podemos determinar su carácter fundamentalmente *"interpretativo, constructivista y naturalista"*.

*Interpretativo*, ya que su objeto de construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal (Wright, 1980), el contexto se configura como factor constitutivo de significados (Erickson, 1990) y el objeto de investigación es la acción humana y el significado que esta tiene para las personas que la realizan.

*Constructivista*, ya que los seres humanos no descubrimos el conocimiento, sino que lo construimos (Denzin y Lincoln, 2005). Elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar

sentido a la experiencia, comprobándolos, modificándolos y (re)construyéndolos a la luz de nuevas experiencias.

*Naturalista*, resaltando la importancia y el rol de la persona como “*instrumento*” de recogida de información en ambientes naturales (Sandín, 2003) e incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez Serrano, 1994).

De esta manera, *“la investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan”* (Denzin y Lincoln, 2005: 8).

Basándonos en Taylor y Bogdan (1986); Colas y Buendía (1992); Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996); Latorre y otros (2003); Sandín, (2003); Denzin y Lincoln (2005), McMillan y Schumacher (2005) y Tójar (2006), vamos a explicitar algunos de los rasgos básicos de la investigación cualitativa y cómo se relacionan con nuestro estudio, y que también resumimos en la Tabla 5.1.

- Preocupación por la comprensión de los fenómenos socioeducativos más que en su explicación.
- Consideramos la investigación desde la vía inductiva, es decir, partiendo de una realidad concreta y de los resultados que ésta aporta para llegar a una teorización posterior.
- El diseño de investigación es emergente, construido a medida que avanza el proceso de estudio, a partir de las visiones y perspectivas de los participantes. La recogida de información se realiza de forma cíclica y continua.
- Los escenarios y las personas se estudian desde una visión holística, mirando la realidad desde la globalidad y la contextualización.
- Preocupación por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada.
- Se establece una relación peculiar entre el investigador y el objeto de estudio, interactuando e influyéndose mutuamente. Este hecho impide, por tanto, que el investigador sea independiente y neutral con respecto a los fenómenos estudiados.
- La investigación cualitativa es humanista porque se ocupa del ser humano desde su propia perspectiva. A pesar de que la investigación puede condicionar el modo en que veamos a las personas, hemos hacerlo desde el más profundo respeto.

- Utilizamos una muestra seleccionada, no aleatoria, ya que procuramos imbuirnos en una realidad concreta que se ajusta a los propósitos específicos de la investigación.

- Tratamos de desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos, en busca de significados que describan los casos individuales desde su particularidad, sin pretender formular leyes generales, en pro de una descripción exhaustiva del caso objeto de estudio.

- Planteamos criterios específicos, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados de la investigación.

Por último, nos gustaría destacar la mirada del investigador, el cual se constituye en el instrumento principal, ya que a través de su interacción con la realidad recoge datos sobre ésta. Esto conlleva una formación específica, a nivel teórico y metodológico, para abordar cuestiones de sensibilidad y percepción, saber qué rechazar en cada investigación y... *“poseer una estructura que haga eficiente la búsqueda de lo significativo”* (Eisner, 1998: 50). Es importante, desde esta mirada, reconocer los valores que están implícitos en una investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, teoría, forma de mirar el mundo, reconociendo los supuestos teóricos y también personales que modulan su actuación, así como la relación con los participantes y/o la comunidad donde se realiza el estudio (Sandin, 2003).

<b>INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>		
<b>Carácter</b>		
<i>INTERPRETATIVO</i>	<i>CONSTRUCTIVISTA</i>	<i>NATURALISTA</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión teleológica</li> <li>✓ El contexto como factor constitutivo de significados</li> </ul> <p>El objeto de investigación es la acción humana y sus significados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construcción del conocimiento</li> <li>✓ Conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, reconstruidos con nuevas experiencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La persona “instrumento” de recogida de información en ambientes naturales</li> <li>✓ La voz del participante, su experiencia, pensamiento y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos</li> </ul>
<b>Rasgos Básicos</b>		
<p>Preocupación por la comprensión</p> <p>Vía inductiva. Diseño de investigación emergente</p> <p>Visión holística: globalidad y la contextualización</p> <p>La experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada por los protagonistas</p> <p>Interacción entre investigador y objeto de estudio</p> <p>Visión humanista</p> <p>Investigamos una realidad concreta. Casos particulares</p> <p>Criterios específicos de credibilidad en la investigación</p> <p>La mirada del investigador: valores implícitos</p>		

Tabla 5.1: Carácter, rasgos de la investigación cualitativa y adaptación a la investigación (Elaboración Propia)

## 5.1 LA METODOLOGÍA

### 5.1.1 El estudio de casos: un multicaso instrumental en la formación universitaria de las AFMN

Una vez planteado el enfoque de investigación en el que nos situamos, hemos optado por el Estudio de Casos (EC) como metodología de investigación, ya que la consideramos como la herramienta más idónea para desarrollar la comprensión de nuestro objeto de estudio, sus contextos, su particularidad y su complejidad.

El EC es una estrategia de investigación<sup>1</sup> que ha sido determinante en los últimos años en la investigación socioeducativa, donde se han podido estudiar fenómenos, situaciones y realidades de diversa naturaleza, tales como: personas, grupos, instituciones, acontecimientos, programas, culturas, etc. y cualquier grupo que comparta características comunes de relevancia (Tójar, 2006). La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad (Rodríguez Gómez y otros, 1996), entendiendo el caso como un sistema limitado (Stake, 1998).

Nos referimos a una forma de investigación descriptiva que pretende conocer en profundidad uno o varios casos relevantes en su contexto real, tratándose de un *“proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático del caso objeto de interés”* (García Jiménez, 1991: 67). Este examen conduce a profundizar en situaciones y campos particulares y sirve para obtener un conocimiento exhaustivo de los fenómenos (Martínez Bonafé, 1990).

La función de la investigación con estudio de casos cualitativos no se centra en la explicación de los fenómenos, sino que tratar de ilustrar su comprensión: *“De los estudios de casos se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples”* (Stake, 1998: 46), de esta forma, el EC se convierte en una herramienta óptima para describir pormenorizadamente la ocurrencia de algo, bien sea un problema, una situación educativa, una persona, etc., dentro de un contexto definido por el investigador (Jorrín, 2006). En los EC cualitativos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador, su mirada atenta a todo lo que surge y el acento situado en el trato holístico de los fenómenos

---

<sup>1</sup> En la revisión que Sandín (2003: 174-176) realiza sobre las tradiciones de investigación cualitativa en educación, plantea las dudas de algunos autores. Rodríguez Gómez et al (1996), señalan que se ha venido otorgando al estudio de casos la etiqueta de método de investigación, lo que genera cierta confusión, ya que Wolcott (1992) y Yin (1993), consideran al EC más que un método, una estrategia de diseño de la investigación. En este sentido, el propio Stake nos dice que: *“el EC no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar, que como forma de investigación se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados (...) El EC es tanto el proceso de indagación acerca del caso, como el producto de nuestra indagación”* (Stake, 1994: 236-237).

(Stake, 2005). En este sentido, la misión del investigador no va a ser la de descubrir el conocimiento, sino más bien construirlo.

De igual manera parece relevante remarcar la característica empática de la investigación con EC, donde se busca el marco de referencia desde los propios actores, se apuesta por un diseño emergente y sensible, con temas émic<sup>2</sup> que se focalizan progresivamente y donde la narración de los informes aporten una experiencia vicaria (Rodríguez Gómez y otros, 1996).

Una vez plasmados a grandes rasgos algunas de las características fundamentales del EC en la investigación cualitativa, nos aproximaremos a la particularidad de nuestro caso. Para ello describimos en los siguientes puntos el contexto en el comenzó a desarrollarse, cuál es el modelo teórico en el que se enmarca y especificaremos de forma detallada su estructura conceptual genérica.

#### 5.1.1.1 Contexto en el que se genera y desarrolla el caso

Como profesor universitario de la materia Actividad Física en el medio natural, siempre me ha interesado cómo y con qué propósitos los profesionales de esta materia diseñábamos nuestros programas docentes. Frecuentemente a lo largo de los años de docencia en esta asignatura, he tratado de comprender cómo y por qué esta asignatura iba cambiando, transformándose, creciendo. Con que referentes planificaba y cómo influían mis experiencias, lecturas, encuentros y reflexiones con otros colegas, de cara a construir el conocimiento en torno a diferentes temáticas de las AFMN y su relación con la docencia universitaria.

Este interés, me llevaba frecuentemente a preguntarme sobre mi propia práctica y aproximarme, de forma más recurrente y reflexiva, a la práctica de otros compañeros. En estos acercamientos, que se producían compartiendo actividades, encuentros, congresos e incluso lecturas, trataba de comprobar hacia dónde se focalizaban sus preocupaciones docentes, que tenían en común con las mías, cómo y de qué manera éstas se reflejaban en los programas de nuestras asignaturas.

Me inquietaba comprobar si estas preocupaciones eran comunes o diferentes, si estaban condicionadas por factores tales como: el contexto, el conocimiento situacional y la titulación en la que se impartía docencia, la biografía personal, la formación inicial y permanente, la forma de entender el contenido y su aplicación didáctica, los ámbitos de actuación y modelos didácticos en los que centraban su formación, las interrelaciones entre vida personal y profesional, etc.

---

<sup>2</sup> Los temas émic o émicos son aquellos que surgen en el transcurso de la investigación, desde dentro, durante el análisis o incluso en fases posteriores.

Estos interrogantes, unidos a la necesidad que sentíamos (el colectivo profesional de profesores universitarios de AFMN) de juntarnos para poner en común todos nuestros conocimientos, dudas, deseos, etc. fueron el germen que despertaron el interés por investigar en esta temática. Para ello, partimos de unos interrogantes iniciales que parece interesante señalarlos y que serán el fruto de lo que luego sería una investigación más estructurada.

1. ¿Cómo el profesorado universitario llega a enfocar la asignatura de AFMN de la manera que la plantea?
2. ¿Hasta que punto nuestra biografía personal en relación a estas actividades condiciona nuestros planteamientos docentes?
3. ¿Analizar el pensamiento del profesorado de AFMN universitario podría ayudarnos a comprender todo esto?
4. ¿Existen modelos claros de formación en estas asignaturas? ¿Qué los determinan? ¿Podríamos definirlos y conceptualizarlos?
5. ¿Se podrían establecer algunas consideraciones para la confección de planes de formación en torno a las AFMN en el ámbito universitario?...

Una vez planteadas estas preguntas iniciales y hecho explícito el deseo de iniciar la tesis, nos decantamos por desarrollar una investigación cualitativa con EC desde el pensamiento del profesorado.

#### 5.1.1.2 Modelo teórico del caso: un multicaso instrumental

Nuestro estudio lo vamos a desarrollar a través del modelo de investigación con estudio de casos desarrollado habitualmente por Robert Stake, (Stake, 1998; 2005; 2006a), suficientemente contrastado, y que además se adapta perfectamente al objeto y los propósitos de nuestra investigación. De este modelo destacaríamos la claridad y la sencillez en su organización conceptual, su estructura dinámica y la facilidad para comprender e interrelacionar todas sus partes.

Antes de presentar la estructura conceptual genérica de nuestro caso, hemos de destacar el tipo de EC en el que nos situamos. Stake (1998) se refiere a tres modalidades diferentes en función del propósito del estudio:

- *Estudio intrínseco de casos*: cuando necesitamos aprender sobre un caso en particular y el estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso,



que es en sí mismo el que nos interesa. Queremos aprender con él y en él. Por ejemplo, estudiar la integración de un alumno inmigrante en nuestra asignatura de AFMN.

- *Estudio instrumental de casos*: cuando lo que nos interesa es alcanzar la comprensión de una pregunta de investigación sobre una temática concreta y así nuestro caso se convierte en una excusa para comprender una situación de mayor calado o en un instrumento para ilustrar algún constructo o teoría. Por ejemplo, analizar los factores que determinan la integración a través de la metodología cooperativa en una salida al medio natural.
- *Estudio colectivo de casos o multicaso*: cuando el estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. El interés se centra en la indagación de un fenómeno, población, etc. Por ejemplo, valorar el proceso de integración en diferentes universidades donde se imparte la asignatura de AFMN.

Pues bien, nosotros hemos optado por un *estudio multicaso instrumental* (Stake, 2006a) compuesto por seis casos de estudio, que nos permiten conocer cada uno de forma concreta y profundizar en ellos, pero que por lo que adquieren relevancia, es por pertenecer a un conjunto de casos que nos ayudan a obtener mayor comprensión sobre una temática particular: *el pensamiento y la biografía del profesorado de AFMN*. Aquí cada caso juega un papel secundario, la finalidad del multicaso no radica en la comprensión de los casos en sí mismos, es más bien un instrumento para conseguir otros fines indagatorios (Sandín, 2003). Lo que pretendemos no es sólo conocer los casos en sí mismos y aprender de ellos únicamente, sino entender un problema concreto y central en nuestra investigación (Stake, 2006a). Este problema lo formulamos como una pregunta y es lo que Stake, denomina "*QUINTAIN*"<sup>3</sup> para identificar este interés central y común a todos los casos de estudio y para determinar el fin último que persigue nuestra investigación.

Así pues el "Quintain", en nuestra investigación es: *¿Podríamos establecer algunas recomendaciones para la construcción de planes formativos en las AFMN?*

### 5.1.1.3 Estructura conceptual del estudio multicaso

La estructura conceptual de cualquier estudio de caso pretende tanto mejorar la comprensión de la naturaleza de caso, como prestar atención a sus singularidades y complejidades, así "*el diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas*

<sup>3</sup> Para el término Quintain (pronunciado cuiton), no existe traducción en español, pero podemos definirlo según lo propuesto por Stake (2006b) como: la meta última que queremos entender tras el estudio y el análisis cruzado de los seis casos. Stake, utiliza una palabra inventada pues necesita algo lo suficientemente genérico y rotundo para poder explicar su esencia. Piensa que "*una palabra desconocida como Quintain puede facilitar el diálogo, (...) no obstante promete no utilizar más vocabulario exótico*" (Ibid., 6).

que expresen la comprensión necesaria, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas” (Stake, 1998:25).

Una vez definido esto es necesario organizar el caso e ir interrelacionando los diferentes apartados de la estructura genérica del mismo. Éstos se detallan en seis pasos que están basados en el esquema que aparece en la tesis doctoral de Jorrín (2006: 55) según el modelo de Stake (2005), que vemos detallado y contextualizado en nuestro estudio en el gráfico 5.2.

Este gráfico es una adaptación de la primera hoja de trabajo (worksheet 1) incluida en Stake (2006: 5)<sup>4</sup>. La representación de nuestro multicaso de estudio incluye la información común de los seis casos sobre el asunto principal (círculo central), el contexto (semicírculos) y la estructura conceptual (los rectángulos). Este modelo gráfico ha sido empleado satisfactoriamente en numerosos estudios (Jorrín, 2006; Hernández Leo, 2007; Rubia, Anguita, Jorrín y Ruiz Requies, 2007; Ruiz Requies; Jorrín y Villagrà, 2007).

Los pasos a seguir según el esquema al que nos hemos referido son:

#### 1. Selección del caso múltiple y descripción de sus características.

Nuestros seis casos de estudio se centran en el *pensamiento y biografía del Profesorado Universitario de AFMN*; para ellos seleccionamos un grupo de profesores a través de los cuales tratamos de comprender cómo su pensamiento nos ayuda a entender, entre otros aspectos, el enfoque y planteamiento formativo de una de las asignaturas que imparten<sup>5</sup>.

De esta forma estudiamos en profundidad y con detenimiento seis realidades distintas (seis profesores con diferentes trayectorias vitales, en diferentes centros y encargados de la docencia en dos titulaciones diferentes durante al menos ocho años). Estos profesores, son los informantes-participantes<sup>6</sup> en nuestro estudio, a los seis les une nuestro problema de investigación y de esta forma contribuirán a iluminar nuestro Quintain.

Nuestro plan para la investigación de multicasos será diferente que nuestro plan para un estudio de caso individual. La pregunta final cambia de: *¿qué nos ayuda a comprender el caso? a ¿que nos ayuda a comprender el Quintain?* (Stake, 2006).

<sup>4</sup> Un modelo de gráfico y el resto de los worksheets (hojas de trabajo) pueden bajarse en: [www.uiuc.edu/circe/worksheets](http://www.uiuc.edu/circe/worksheets).

<sup>5</sup> Nos centraremos en la/s asignatura/s relacionadas con las Actividad Física en el medio natural (AFMN) en las titulaciones de Maestro: especialidad de EF (MEF) y en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD).

<sup>6</sup> Mantengo las dudas a la hora de referirme a los “compañeros” con los que he contado para el estudio. En un primer lugar elegí la denominación de “informantes”, pero según evolucionaba el estudio me parecía una forma muy fría de denominarlos. A lo largo de las descripciones podréis encontrar frecuentemente la denominación de “participantes”, ya que me parece que este estudio es tan suyo como mío. Ambos estamos dedicándole nuestro tiempo y creo que nuestra ilusión.

**EL PENSAMIENTO Y LA BIOGRAFÍA DEL PROFESORADO DE AFMN:**

Un Estudio Multicaso en la Formación Universitaria  
Orientado a la Comprensión de Modelos Formativos

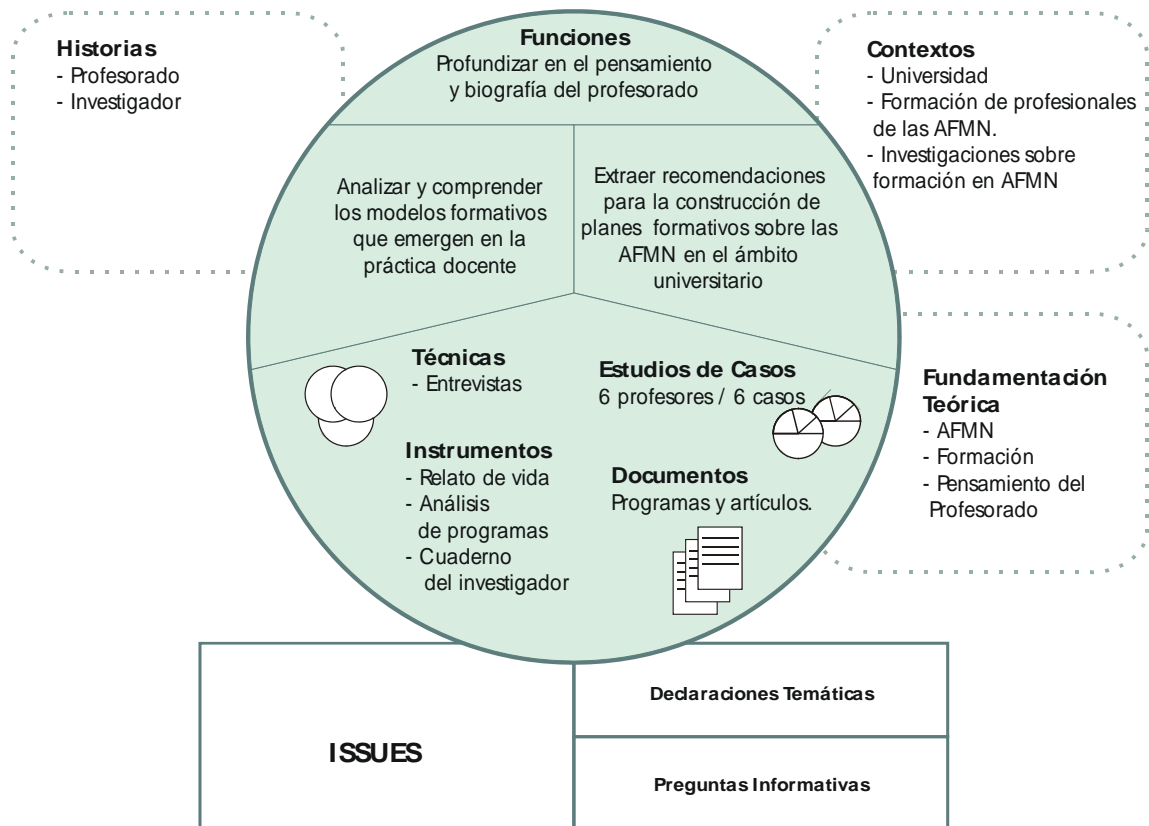


Gráfico 5.2: Estructura conceptual genérica del estudio multicaso

2. Marco general de los casos

En este punto es necesario analizar el contexto general en el que se enmarcan nuestros casos, teniendo en cuenta todos los aspectos específicos que influyen en él. En definitiva todas aquellas cuestiones que van a ayudar a definir y entender el multicaso. Nosotros nos hemos fijado en los siguientes:

- La universidad y el currículo en torno a las AFMN en diferentes titulaciones
- La formación de diferentes profesionales en torno a las AFMN
- Investigaciones relevantes en este ámbito
- La fundamentación teórica sobre el corpus de las AFMN
- El pensamiento del profesorado
- Las historias de los participantes en el estudio y la del propio investigador

### 3. Definición de los problemas -¿temas? de investigación (issues)<sup>7</sup>

La determinación de los problemas de la investigación se convierte frecuentemente en un aspecto esencial y crítico que condiciona y delimita aquellas cuestiones que más nos interesan en el caso de estudio. Según Stake (2005) la mejor forma de aproximarse a un estudio de caso es estableciendo los "issues" que lo definen, ya que éstos van a suponer la "tensión" necesaria que nos ayuda a comprender el caso. Los "issues" van más allá de una pregunta de investigación, estos van evolucionando, cambiando y reformulándose a medida que avanza la investigación del caso. No buscan verdades absolutas, *"tan sólo ponen negro sobre blanco las cuestiones que realmente nos interesan en el caso de estudio"* (Jorrín, 2006: 95).

Los "issues" se formulan a modo de interrogación, se elaboran para estructurar el estudio y se escogen para aumentar la comprensión del programa de investigación. La situación y el contexto del caso serán difíciles de interpretar si no los conocemos (Stake y Jorrin, 2006b).

En nuestro estudio hemos definido los siguientes *Issues*, que comparten los seis estudios de caso que componen este multicaso instrumental:

ISSUE 1: *¿Condicionan y determinan la biografía y el pensamiento del profesorado de AFMN sus modelos de formación?*

ISSUE 2: *¿Sería posible definir y profundizar en las preocupaciones, los modelos didácticos y los perfiles profesionales que emanan del pensamiento del profesorado de AFMN?*

La iluminación de estos dos issues nos ha de llevar al "Quintain", que es el fin último que persigue la investigación. En este caso será ese conjunto de ideas, recomendaciones, buenas prácticas, que podamos trasladar a otros, desde nuestra investigación.

Desde aquí formulamos también un "aserto" en la investigación que deberá ser corroborado más adelante por los resultados obtenidos durante el proceso de investigación.

ASERTO: *consideramos que a través del análisis e interpretación de la biografía y el pensamiento del profesorado de AFMN podemos llegar a la comprensión de los modelos formativos que emergen en la práctica y de este modo formular algunas consideraciones para el desarrollo de planes formativos en materias universitarias en torno a la Actividad Física en el medio natural.*

---

<sup>7</sup> En Stake (1998: 12), se traduce el término issue como tema. En esta misma publicación, no convencido con esta traducción, en una nota a pie de página, trata de afinar en torno al término Issue como: "palabra inglesa que denota que se trata de un asunto importante, objeto de discusión o análisis". En diferentes foros, incluso en un curso en el que tuvimos la oportunidad de coincidir con el propio Bob Stake, el término "tema" no refleja las dimensiones atribuidas a "issue", determinándose que al no existir una buena traducción fiel al español, lo más oportuno era utilizar el término en inglés.

Para poder dar respuesta a este aserto, es necesario ir desglosándolo en lo que Stake, (1995) denomina declaraciones temáticas y preguntas informativas que describiremos en los apartados siguientes.

#### 4. Declaraciones temáticas

Las declaraciones temáticas son un elemento fundamental para el estudio de casos. A través de ellas abrimos el abanico de los issues en busca de focos y temas más concretos con los que indagar, en aquellos aspectos imprescindibles de la investigación, “*convirtiéndose en una valiosa estructura conceptual para la organización del EC*” (Stake, 1998: 27).

Las declaraciones temáticas son los grandes temas de la investigación, convirtiéndose en “categorías” para el análisis de los datos, que a la hora de trabajar con programa de análisis cualitativo Nud\*ist Vivo<sup>8</sup> serán los “parent nodes” (categoría madre). Hay que tener presente la evolución constante de las mismas, ya que a lo largo de la investigación han ido surgiendo nuevas declaraciones temáticas y algunas se han eliminado, refundido o reelaborado.

Respecto a las declaraciones temáticas, en nuestro estudio hemos establecido una diferencia entre las que denominamos *declaraciones temáticas específicas*, con los límites claramente definidos por los propios instrumentos de recogida de datos y que aunque dependen de las demás para construir el caso, pueden ser analizadas de forma independiente; y las *declaraciones temáticas aglutinadoras*, que surgen de las evidencias encontradas en las anteriores y nos acercan de forma progresiva a la iluminación de nuestros dos *issues*.

Al final de este apartado podremos ver reflejadas las declaraciones temáticas (junto a las preguntas informativas) utilizadas para los seis estudios de caso (tabla 5.2) y su evolución posterior para el análisis y discusión de los seis casos cruzados (tabla 5.3).

Asimismo, en la introducción del capítulo seis y en cada uno de los apartados de capítulo siete, podremos encontrar una breve explicación de cada una de ellas que nos orientan sobre la parte del caso que inciden y su papel a la hora de iluminar los “issues” y el “quintain”.

#### 5. Preguntas informativas

Las preguntas informativas concretan las declaraciones temáticas y organizan la información que se necesita para describir el caso de forma apropiada, para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad (Stake, 1998). Las preguntas informativas deben centrarse

---

<sup>8</sup> Aquí anticipamos que hemos utilizado el programa informático Nud\*ist Vivo para el análisis de datos cualitativo. NUD\*IST son las siglas de “Non-numerical Unstructured Data \* Indexing Searching and Theorizing” (Datos No estructurados y no numéricos \* Indexar, registrar y teorizar). QRS (1997) NUD\*IST. Software qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA, USA: Scolari. En el apartado 5.2.4.2 sobre el análisis de la información describimos con mayor detalle su utilización en nuestro estudio.

en mini focos temáticos que sean abordables por el investigador (esto tiene mucho que ver con los límites y el alcance de la investigación), definen la línea a seguir para establecer conclusiones a partir de los issues y son una buena guía para el informe de investigación.

Estas preguntas se convierten en el referente fundamental para el análisis de los datos, concretándose en subcategorías de análisis. En el Nud\*ist serán los “child nodes” (categoría hija). A lo largo del proceso, estas preguntas informativas evolucionan debido al carácter inductivo de la investigación. En este sentido, hemos de ver como emergen los temas émicos, *“que surgen desde dentro, desde los actores, los participantes en el caso”* (Stake, 1998: 29), tratando de prestar siempre atención a cómo evolucionaba el estudio y cuáles eran las cuestiones críticas que iban surgiendo durante la recogida, análisis e interpretación de los datos.

Desde las preguntas informativas nos centramos en las particularidades de cada declaración temática, progresando de los aspectos más concretos hacia los más generales, muy atentos a cómo éstas afectan a temas más globales y cómo nos ayudan a ir comprendiendo nuestras principales preguntas de la investigación.

#### 6. Selección de casos, roles, documentos y técnicas de recogida de información

En esta fase, establecemos los roles implicados (profesores participantes como objeto de cada uno de los casos), las fuentes de información (documentos utilizados que son imprescindibles para llegar a una comprensión profunda del caso) y las técnicas de recogida de datos que utilizamos. Todo ello lo hemos reflejado ya en el gráfico 5.2 que ilustra la Estructura conceptual genérica del estudio multicaso y, aparece en el gráfico 5.3 en el que se reflejan las (inter)relaciones de los seis casos para iluminar los *issues* y el *quintain*, desde las declaraciones temáticas y las preguntas informativas. No obstante, a lo largo de las siguientes líneas introducimos la función que desempeñan cada uno de ellos:

- *Los estudios de casos* corresponden a los seis profesores universitarios de AFMN seleccionados para el multicaso. Éstos tienen valor por sí mismos y solos constituyen un caso. En relación a la selección de los casos, Firestone (1993) propone dos criterios: por un lado maximizar su diversidad y, por otro, su representatividad, tanto como sea posible. Ambos han sido tomados en cuenta en nuestro estudio, junto con algún otro que podemos ver en el apartado 5.2.2 de este capítulo.

- *Documentos*: programas docentes y artículos científicos obra de los participantes en el estudio. En el apartado 5.2.3, dotaremos de contenido específico en nuestra investigación a estos documentos.

- *Técnicas e instrumentos de recogida de información:* como técnica fundamental utilizamos la entrevista en profundidad semiestructurada (Taylor y Bogdam, 1986), que hemos determinado con la ayuda y el contraste de expertos en el campo de las AFMN, el relato de vida de los participantes y el cuaderno del investigador.

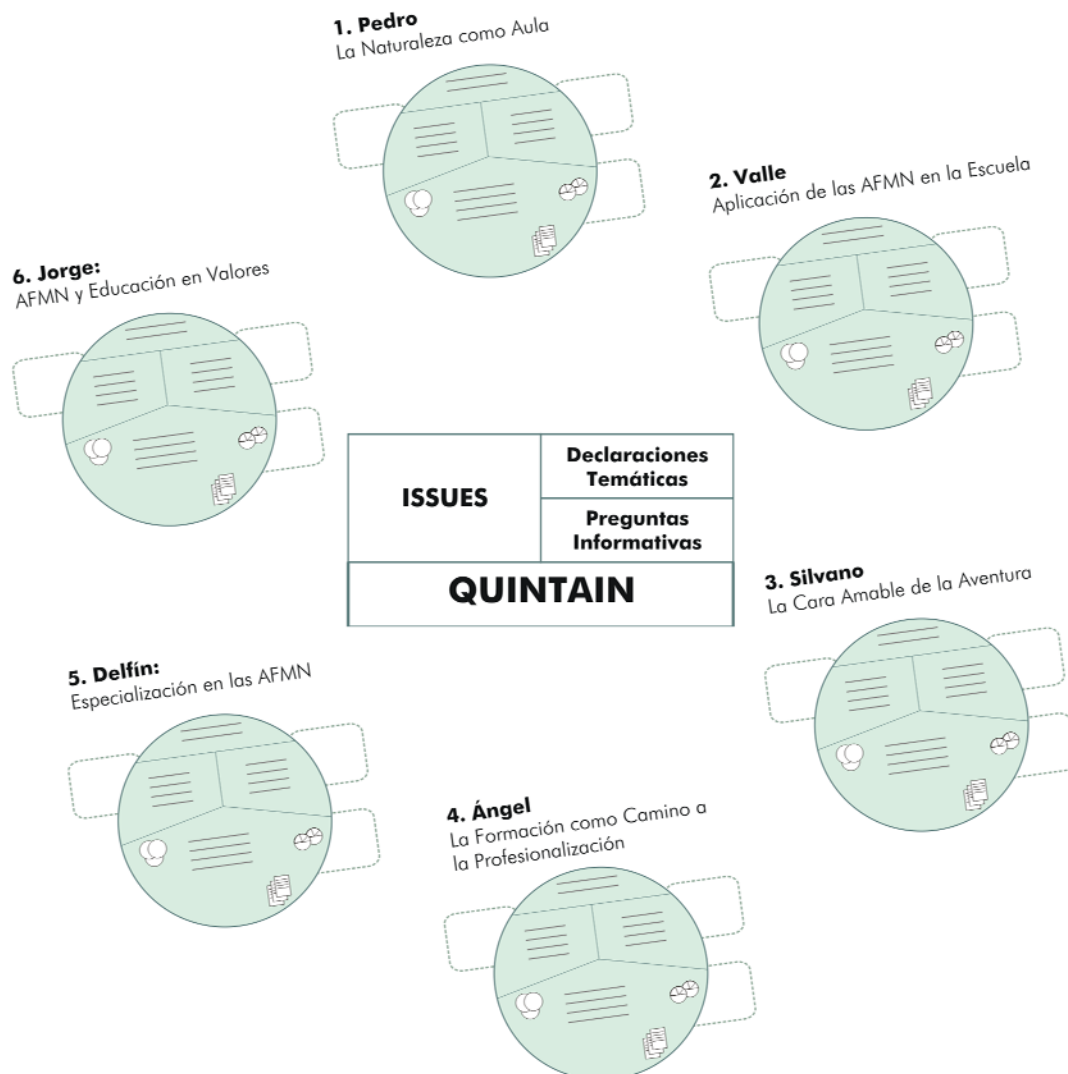


Gráfico 5.3: Interrelaciones entre los seis casos de estudio que componen nuestra investigación

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CADA UNO DE LOS SEIS CASOS

Declaraciones temáticas		Preguntas informativas
ESPECÍFICAS	1. <i>Relación personal con las AFMN: historia personal</i>	¿Qué personas y situaciones significativas identificamos? ¿Se pueden identificar etapas críticas en su relación con las AFMN? ¿Qué aportaciones han tenido los diferentes ámbitos educativos?
	2. <i>Recorrido docente en AFMN</i>	¿Cómo y por qué han llegado a impartir esta asignatura? ¿Cómo han sido los inicios, cambios y evoluciones a lo largo de las asignaturas? ¿Se puede intuir en el recorrido docente una identidad profesional?
	3. <i>Concepto y características de/sobre AFMN</i>	¿Qué se entiende por AFMN? ¿Qué significados y características le otorgan? ¿Desde qué ámbitos de acción se manifiestan las AFMN?
	4. <i>AFMN: escuela y sociedad</i>	¿Cuál es el papel de las AFMN en la escuela y en la sociedad actual?
	5. <i>Formación en AFMN en la universidad</i>	¿Cuál es la presencia de las AFMN en los planes de estudio de la titulación que imparte? ¿Podemos asignar características a las materias en relación al contexto? ¿Qué aportan estas asignaturas a la formación?
	6. <i>Docencia y planificación en AFMN</i>	¿Cuáles son las pretensiones fundamentales en la asignatura? ¿Qué contenidos se desarrollan? Criterios de selección y organización ¿Se puede definir un enfoque metodológico dentro de la asignatura? ¿Cómo es el protagonismo del alumnado en el desarrollo de la misma? ¿Cómo se transforma el contenido disciplinar en aplicación didáctica? ¿Qué actividades se desarrollan durante la asignatura? ¿Se cuenta con colaboradores para su desarrollo de estas? ¿Qué papel desempeñan? ¿Qué y cómo se evalúa en la asignatura? ¿Cómo se adapta la asignatura al marco de la Convergencia Europea?
	7. <i>Limitaciones y alternativas en la docencia</i>	¿Qué dificultades se encuentran en el desarrollo de las AFMN? ¿Cuáles pueden ser las alternativas a estas problemáticas?
AGLUTINADORAS	8.1 <i>Preocupaciones y principios docentes</i>	¿Cuáles son las principales preocupaciones docentes del profesorado universitario de AFMN?
	8.2 <i>Perfil y competencias profesionales</i>	¿Cómo se determina el perfil profesional? ¿Qué atención se presta a cada dimensión del aprendizaje? ¿Existen prioridades en el desarrollo de competencias en diferentes aspectos?
	8.3 <i>Modelos didácticos</i>	¿Cómo se atiende a las diferentes vías de acercamiento didáctico?
	8.4 <i>Tópicos y metáforas</i>	¿Qué tópicos aparecen frecuentemente en los discursos del profesorado de AFMN? ¿Se utiliza la metáfora a la hora de abordar conceptos relacionados con las AFMN?
	8.5 <i>Interrelación personal y profesional con las AFMN</i>	¿Qué aportan las AFMN al desarrollo personal y profesional? ¿Es posible que ambos se interrelacionen?

Tabla 5.2: Declaraciones temáticas y preguntas informativas comunes para los seis estudios de caso



## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DE LOS SEIS CASOS CRUZADOS

Declaraciones temáticas		Preguntas informativas
<b>ESPEÍFICAS</b>	<i>A 1. Biografía de los profesores de AFMN</i>	<p>Primeros recuerdos, hitos y personas significativas.</p> <p>La presencia de las AFMN en la Educación formal, no formal e informal.</p> <p>Los estudios universitarios.</p> <p>Evolución docente: influencia de la biografía en los principios pedagógicos.</p> <p>Consideraciones sobre la interrelación personal y profesional con las AFMN.</p>
	<i>A 2. Concepto y características de/sobre AFMN</i>	<p>Significado de las AFMN: lugares hacia donde se traslada el foco de interés.</p> <p>Representaciones de las AFMN: características que se le atribuyen.</p> <p>Lugares/espacios para las AFMN. Escuela y sociedad.</p>
	<i>A 3. Formación en AFMN en la universidad</i>	<p>Planes de estudios y materias específicas de AFMN.</p> <p>Contextualización de la materia en los estudios universitarios.</p> <p>Características generales de la materia AFMN.</p>
	<i>A 4. Docencia y planificación en AFMN.</i>	<p>Finalidades, propósitos, objetivos.</p> <p>Contenidos.</p> <p>Metodología y actividades de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Evaluación.</p> <p>Adaptación del programa al proceso de convergencia Europea.</p>
<b>AGLUTINADORAS</b>	<i>B 1. Preocupaciones y principios docentes</i>	
	<i>B 2. Modelos didácticos</i>	
	<i>B 3. Perfil y competencias profesionales</i>	

Tabla 5.3: Declaraciones temáticas y preguntas Informativas para el análisis cruzado de casos

### 5.1.2 Los participantes: criterios de selección y compromisos adoptados

Decidimos dedicar un apartado específico a los participantes, ya que pensamos que son el alma, la voz, el corazón y la cabeza de nuestro estudio. Desde la comprensión e interpretación de su biografía y pensamiento hemos construido el conocimiento que aquí se presenta, sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

Una vez realizado el primer diseño en borrador de esta investigación, uno de los puntos centrales fue determinar quiénes y cuántos informantes iban a formar parte del estudio, puesto que desde el principio estimábamos que esto iba a ser una cuestión clave en el enfoque de la investigación, ya que una selección u otra de profesores nos iba a determinar las características y el alcance del estudio.

Apostando por un diseño de investigación de carácter cualitativo e interpretativo, la selección de los informantes debería ser un proceso minucioso, detenido y relevante. Desde este paradigma se considera oportuno y necesario seleccionar a los participantes no aleatoriamente, sino con un propósito y unas intenciones explícitas (Patton, 1990). Debíamos buscar informantes clave en busca de "información abundante", modelos relevantes en relación al fenómeno que estamos investigando (Mcmillan y Schumacher, 2005).

Necesitábamos participantes que fuesen, por un lado, capaces de expresar su realidad personal y profesional, sus prácticas, sus pensamientos, sentimientos, deseos, principios,...; y por otro que pudieran entender y describir la realidad que pretendíamos estudiar. En definitiva que pudieran ayudarnos a responder nuestras preguntas de investigación. Para la selección de los participantes decidimos establecer los siguientes criterios:

- Que fuesen profesores universitarios con contrastada experiencia docente en el campo de la AFMN y que fueran reconocidos como tal por al menos otros tres profesores de la comunidad universitaria.
- Que hubiesen publicado y/o presentado sus planteamientos didácticos en congresos o comunicaciones en el campo de la Educación Física, desarrollen su labor investigadora en este campo y sean referenciados en alguna publicación relacionada con la formación en AFMN.
- Que su docencia se desarrollase, bien en la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, o en la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física, tratando de que el número de participantes fuese compensado entre ambas titulaciones.

- Que revisando sus programaciones docentes, sus modelos didácticos y ámbitos de aplicación en relación a las AFMN, hubiera entre ellos alguna característica diferenciadora.
- Que estuvieran, de forma voluntaria, dispuestos a compartir sus ideas y prácticas en relación a la formación Universitaria de AFMN.

Una vez determinados estos criterios, el proceso de selección de participantes se realizó en dos fases diferenciadas. Una primera fase, a través de la “indagación” de programas docentes de AFMN vía web, que estábamos haciendo entre todas las universidades españolas, y desde la recopilación de libros, artículos, comunicaciones, ponencias sobre AFMN, revisadas para la fundamentación teórica. A partir de esta documentación seleccionamos a dieciocho profesores a los que solicitamos, telefónicamente y por correo electrónico, colaboración en el contraste y revisión de la entrevista que estábamos diseñando para el estudio<sup>9</sup>. En una segunda fase, a través del contacto más estrecho con los profesores que nos contestaron a la petición de contraste, fuimos aproximándonos a la selección definitiva.

Finalmente, los participantes seleccionados fueron seis, una profesora y cinco profesores, tres docentes en la Diplomatura y tres en la Licenciatura. Con los seis nos pusimos en contacto personalmente o vía telefónica, para comunicarles que habían sido seleccionados. Los seis aceptaron formar parte del estudio.

Una vez negociada su colaboración establecimos un *acuerdo y compromiso de participación en el estudio* (ver anexo 5.1) que recogía los puntos que sintetizamos de aquí en adelante:

- El rol que adquiere el investigador será el de recoger la información pertinente a través del análisis e interpretación de los programas docentes de los participantes, una entrevista en profundidad y una historia de vida personal y profesional.
- El investigador se compromete a: enviarles, al menos con una semana de antelación a la entrevista, una guía de preguntas relacionadas con el tema principal de la tesis para facilitar la reflexión y preparación de la misma por los participantes. Enviarles con tiempo suficiente (el que participante e investigador estimemos oportuno), las pautas para la elaboración del relato de vida. Trasladarse al lugar que los participantes prefieran para el desarrollo de la entrevista. Remitirles las transcripciones de sus entrevistas y un borrador de los resultados preliminares para que los revisen y hagan los cambios que estimen oportunos.

---

<sup>9</sup> El proceso de contraste de la entrevista se explica en el apartado 5.2.3.1 referido a las técnicas e instrumentos de recogida de información y más concretamente a la entrevista.

- Los profesores participantes tendrán derecho a la libre expresión de sus ideas. La protección y confidencialidad de su identidad mediante la utilización de seudónimos y omisiones de lugares y referencias en los que se pueda identificar a los participantes, sin alterar el sentido básico y esencial de los datos. Aceptar la opción de abandonar el estudio en cualquier momento que consideren oportuno. Contar con la revisión de las transcripciones de sus entrevistas y de los resultados previamente a la defensa de la tesis.
- La temporalización prevista para el estudio es la siguiente: Junio de 2006, revisión por parte del investigador de los programas de las asignaturas de los participantes. Junio - Julio de 2006, realización de las entrevistas. Julio - Septiembre de 2006, el investigador remitirá las transcripciones de las entrevistas para su revisión y el participante su relato de vida por escrito. Octubre- Marzo de 2007, envío de un borrador de los resultados para que los participantes puedan revisarlo y valorar posibilidad de hacer una segunda vuelta de entrevista si se considerase oportuno o continuar el contacto a través de correo electrónico.

### 5.1.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información

Las técnicas e instrumentos de recogida de información son las herramientas que el investigador tiene para acceder a los datos del tema y del contexto de estudio. Son los puentes a través de los cuales la investigación se pone en contacto con personas, grupos y culturas. En los enfoques cualitativos se considera al investigador como la principal técnica de recogida de información, sin ella el resto de técnicas no son nada. Todas las técnicas pasan por la persona o personas que investigan y todas pueden trabajar de forma separada o en conjunción con otras (Tójar, 2006).

La recogida de información no puede distanciarse de las cuestiones que nos preocupan en un proceso de investigación y para seleccionar las técnicas e instrumentos de obtención de datos debemos tratar de responder a cuestiones tales como: ¿qué tipo de información necesitamos?, ¿cómo pretendemos recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada? Nosotros, en una fase previa, decidimos que íbamos a utilizar preferentemente la entrevista en profundidad, pero según avanzaba el proceso de construcción de la investigación comprendimos cómo las historias de vida de los profesores y el análisis de documentos (programas docentes y obras del autor), iban a ser necesarios para completar la información y poder cumplir los propósitos del estudio.

De este modo, los procedimientos y técnicas empleadas para recoger y explorar la realidad se basaron principalmente en escuchar y leer, desde un punto de vista reflexivo, crítico y a la vez empático. En los siguientes apartados pasamos a detallar cuales fueron nuestros "ojos y oídos" en esta investigación y como trabajamos con ellos.

### 5.1.3.1 La Entrevista

En coherencia con el enfoque interpretativo de nuestra investigación, hemos optado por la entrevista en profundidad como pieza clave en la obtención de datos para el estudio, ya que pensamos que es el método más idóneo para profundizar en la biografía y el pensamiento del profesorado universitario. Siguiendo a Taylor y Bogdan, entendemos por entrevista cualitativa en profundidad: *"reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tiene los informantes respecto a sus vidas, experiencias, situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras"* (Taylor y Bogdan, 1986: 101).

En la literatura consultada hemos encontrado multitud de maneras de conceptualizar y clasificar la entrevista como técnica cualitativa de investigación. En esta revisión encontramos que puede adoptar varias formas:

1) En función del grado de apertura con el que se construyen las preguntas: entrevista estandarizada presecuencializada, estandarizada no presecuencializada y no estandarizada (Denzin, 1978).

2) Según el grado de estructura, de planificación de comparación de las respuestas para el análisis final McMillan y Schumacher (2005: 458) nos hablan de entrevista informal tipo conversación, entrevista guiada y entrevista estándar con principio y final.

3) Por otra parte vemos en Fraile (2005: 29) la siguiente clasificación en función de si las preguntas están diseñadas o no de antemano, marcando a su vez tres niveles de concreción en la elaboración de las cuestiones sobre las que preguntar. Desde aquí se nos habla de:

a) *Entrevista formal*, cuando el entrevistador diseña previamente unas preguntas, diferenciando entre: *estructuradas*, en las que se elabora un guión que se debe mantener fielmente; *semiestructuradas*, siendo de carácter flexible y dependiente de las respuestas del entrevistado, profundizando en aspectos que éste desee y que aunque se parta de un listado de preguntas podemos modificarlas en la práctica; y *abiertas*, donde no hay cuestionario previo,

comenzándose por cualquier tema que originará las preguntas. Esta última nos permite sondear las áreas de interés del entrevistado y profundizar en aquello que nos ayude a avanzar en el estudio.

b) *Entrevista informal* que no exige ningún tipo de preparación previa, ya que el entrevistador recoge información relevante en un encuentro espontáneo.

Coincidimos con Goetz y Lecompte (1988), en que a la hora de buscar orientaciones para confeccionar las entrevistas nos encontramos con una cantidad abrumadora de prescripciones. Observando, además, que en toda esta literatura abundan las contradicciones, ya que las directrices apuntadas reflejan visiones del mundo y modelos de investigación diferentes, aplicables a escenarios, participantes y situaciones de investigación asimismo diversos. En consecuencia, lo más aconsejable es buscar y seguir las que sean consistentes con los fines y diseño del proyecto de investigación que se esté llevando a cabo, no obstante coincidimos con Stake en que, *"conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto"* (Stake, 1998: 63).

Ante esta situación, y acorde a las características propias de nuestro objeto de estudio, hemos utilizado la *"entrevista en profundidad semiestructurada"*, ya que nos ofrece las siguientes ventajas:

- El entrevistador tiene mayor flexibilidad al realizar las preguntas, adecuadas a quien responde.
- El entrevistador puede explotar áreas que surgen espontáneamente durante la entrevista.
- Puede producir información sobre aspectos, que se minimizaron o en los que no se pensó que fueran importantes cuando se diseñó la investigación.

Sin olvidar también algunas cuestiones que pueden volverse en nuestra contra:

- Puede extenderse demasiado en el tiempo, tanto por parte del informante como del entrevistador.
- Puede recopilarse información extraña, el análisis y la interpretación de los resultados pueden ser largos y hay que tomarse un tiempo extra para recopilar los aspectos esenciales.

### Entrevista en profundidad: metodología seguida en nuestro estudio

En este apartado reflejamos cómo ha sido el *proceso de diseño* y configuración definitiva de la entrevista, para posteriormente explicitar las *consideraciones contextualizadas* que hemos tenido en cuenta a la hora de realizar las seis entrevistas.

1) Primeramente, relatamos el *proceso seguido desde el diseño y configuración definitiva de la entrevista*, pasando por la realización de la misma y llegando hasta el análisis de los datos.

Como en nuestro caso la entrevista iba ser una piedra angular del proceso, el diseño de la misma fue un trabajo laborioso que nos llevó varios meses. Ha sido necesario tomarse este tiempo para ir cuadrando todos los elementos de la investigación.

En el primer borrador partimos de las experiencias del investigador en relación a la formación en AFMN, pues nos parecían idóneas como punto de arranque. Aprovechamos para reflexionar sobre sus propias preocupaciones docentes en los últimos años y a la vez ir configurando los diferentes elementos del estudio. Este proceso, junto con una revisión bibliográfica, la consulta de varias investigaciones sobre AFMN y el Pensamiento del Profesorado, fueron los referentes clave para ir ajustando, conjuntamente, los propósitos del estudio, definir la estructura del marco teórico y configurar un *primer borrador de entrevista para profesores de AFMN*.

Una vez elaborado el primer borrador de la entrevista decidimos *contrastarla con expertos*, ya que su experiencia nos parecía muy interesante y necesaria. Para ello les solicitamos una revisión donde pudiesen hacer las aclaraciones que estimasen oportunas en relación al contenido y estructura de la entrevista. Para la selección de expertos fijamos cuatro criterios: 1) valoración de su condición de experto corroborada a través de sus publicaciones, tesis o por su presencia en foros nacionales presentando trabajos en relación a las AFMN; 2) equilibrio entre profesores de licenciatura y diplomatura; 3) facilidad de acceso y 4) la estructura de su programa docente. Finalmente enviamos la entrevista borrador a dieciocho profesores universitarios de AFMN, de los cuales once nos la devolvieron con valiosas aportaciones, que algunas de ellas las fuimos incorporando a la entrevista definitiva. El documento inicial enviado a los expertos y la recopilación de ideas y diálogo que mantuvimos con ellos para definir la entrevista se puede revisar en el anexo 5.2.

Una vez cerrada la entrevista y negociada la participación en el estudio con los seis informantes que habíamos seleccionado, que ya habían formado parte como expertos en la revisión de la entrevista, enviamos a todos ellos los propósitos del estudio, una guía de la entrevista con el objeto de que el informante supiera a grandes rasgos que le íbamos a preguntar y pactamos una fecha para su realización. La guía de la entrevista aparece en el anexo 5.3.

Empezamos las entrevistas, con estructura y contenido diseñado previamente, pero dándonos cuenta que, desde el primer momento, emergían nuevas cuestiones relevantes a través de las cuales también quisimos profundizar, con el ánimo de reflejar algunas de las preocupaciones que partían del propio entrevistado y que parecían interesantes para el estudio. En el desarrollo de la entrevista fuimos ya valorando el rumbo que tomaba la investigación y tomamos conciencia de la necesidad de prestar atención a aquellas cuestiones que surgían en este sentido durante la misma.

Todas las entrevistas tenían algo especial, que nos ayudaban a ver las concepciones de los profesores, sus asertos y sus contradicciones, en muchos casos coincidentes, pero en muchos otros muy diferentes.

Las transcripciones las realizamos nada más terminar cada entrevista, ya que nos parecía importante no perder la frescura que nos daba el momento, pues con el paso del tiempo ciertas cuestiones importantes podrían olvidársenos. Tardamos entre tres y diez días en remitir la transcripción a los informantes para negociar la entrevista definitiva y para que nos dijeran si debíamos omitir o añadir algo. A lo largo de este proceso de negociación el seguimiento fue fluido a través de correo electrónico.

Para el análisis completo de las entrevistas quisimos esperar a tenerlas todas, pero no obstante, hicimos un análisis somero, para ir familiarizándonos con ellas y poder asignar subcategorías a los grandes temas del estudio.

2) Hemos de tener en cuenta que las *consideraciones a la hora de realizar las entrevistas* han partido tanto de la revisión teórica o de la experiencia/recomendaciones de otros investigadores, como de nuestra propia experiencia investigadora e incluso en algunos casos de intuición “a la hora” y “en el momento” de llevarlas a cabo, teniendo siempre en cuenta los propósitos que guiaban nuestra investigación, el respeto al informante y la posibilidad percibida “in situ” de obtener informaciones relevantes para el estudio. De aquí en adelante reflejamos algunas:



- Que la cita para la entrevista respete al máximo los intereses del entrevistado, especialmente en cuanto a fijar día, hora y lugar de realización, buscando así la máxima adaptación a sus necesidades. No es oportuno forzar situaciones, y en todo momento respetaremos la libertad de los sujetos de acceder o no a la entrevista (González y Trigueros, 2006).

- Los principales atributos de la entrevista cualitativa giran en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad. Nadie le habla porque si a cualquiera, para ello debe haber implícitas cuestiones de acceso, negociación, obtención de respeto por nuestro propio trabajo de investigación, pero sobre todo la necesidad de establecer un sentimiento de confianza y de relación (Woods, 1987) o *rapport*<sup>10</sup> (Taylor y Bogdan, 1986).

- Deben proporcionarse explicaciones acerca de la finalidad y orientación general de nuestro estudio, así como facilitar un guión básico de la entrevista. Sin embargo, Taylor y Bogdan (1986) creen que éstas son innecesarias y contraproducentes.

- Preparar previamente un guión y compartirlo con los informantes con el fin de centrar la entrevista en aquellos temas que revisten un interés especial de cara a la investigación en "*la que no exista una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas*" (Santos Guerra, 1990).

- Nos parece oportuno garantizar el anonimato del informante a través de la utilización de seudónimos (Taylor y Bogdan, 1986).

- Es conveniente grabar la entrevista en un soporte de audio, ya que de esta forma garantizamos la integridad de la intervención verbal, pero para ello hay que pedir el permiso oportuno al informante. También es importante, en el uso de la grabadora tener en cuenta algunas cuestiones, ya que un descuido en este sentido puede llevar al traste la entrevista. Comprobar el correcto estado de la grabadora, es conveniente emplear fuente de alimentación o utilizar siempre baterías nuevas, elegir un lugar silencioso y tranquilo, situar la grabadora cerca del informante, hablar despacio y con claridad y emplear el "pause" cuando sea necesario.

- El uso de la grabadora no implica prescindir de tomar de notas para reformular las preguntas y anotar la comunicación no verbal, aspecto que facilita el análisis de datos. Ni la toma

---

<sup>10</sup> Taylor y Bogdan (1986: 55) se refieren a *rapport* cuando el investigador logra empatía con sus informantes, es decir, logra cierto grado de confianza y aproximación con las personas que va a entrevistar.

de notas, ni la grabación deben entorpecer la atención del investigador respecto a la persona (McMillan y Schumacher, 2005).

- Las entrevista cualitativa debe ser flexible y dinámica, implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Se puede considerar como una conversación entre iguales y no un intercambio de preguntas y respuestas, con ellas debemos aprender cómo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo una narración precisa de acontecimientos pasados, de las actividades presentes y del futuro.

- La entrevista no estructurada está pensada para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con la mayor sinceridad y precisión, por ello es importante lograr un clima de naturalidad y espontaneidad, para que no existan demasiadas inhibiciones. No se debe dar demasiado relieve a la investigación, sino implicarse en la situación y en el problema concreto que se presenta. Uno no se puede quedar fuera de la situación pero tampoco demasiado dentro (Mignorance, 1989).

- Es importante adoptar un lenguaje apropiado y procurar un equilibrio entre el respeto y la curiosidad. Dejar que el informante hable, siendo sensible y prestando atención, tratando de entablar una relación empática. La habilidad de preguntar debe estar en correlación con la capacidad de escucha del entrevistador (Martínez Muñoz, 2002).

- El orden de las preguntas puede variar, aunque la mayoría de los investigadores elige un orden que les permita obtener de manera eficiente los datos adecuados a cada pregunta. Un orden rígido se puede hacer cansado y monótono. Inicialmente las preguntas se agrupan por temas, ya que nos facilita el desarrollo de la entrevista y su posterior análisis, pero en muchos casos, se debe ignorar este orden, en función del rumbo que siga la entrevista. Algunos entrevistadores prefieren empezar la entrevista con preguntas descriptivas y orientadoras y, poco a poco, abordar temas más complejos sobre opiniones y explicaciones (McMillan y Schumacher, 2005). En todo caso creemos que no es conveniente empezar con preguntas demasiado estructuradas ni comprometedoras.

- La entrevista debe ser gradual y progresiva, no se debe hacer muy larga y se puede fraccionar en varias partes, con algún descanso.

- No hay que obsesionarse con obtener toda la información en una sola entrevista. Si es necesario y posible, se podrá concertar otra cita para completar los datos, utilizar el correo

electrónico u otras formas de comunicación. Katleen Armour (2004) recomiendan siempre una segunda vuelta, ya que encuentra ciertas limitaciones cuando se realiza una sola entrevista. Nosotros, debido a la lejanía geográfica, tratamos de solventarlo con el contacto continuado con los participantes a través del correo electrónico, siempre que necesitésemos recabar o matizar alguna información.

- Es importante despedirse de manera cordial, agradeciendo al informante su predisposición hacia la entrevista e informarle de que lo antes posible se le enviará la transcripción para que tenga la oportunidad de hacer las consideraciones que estime oportunas a la misma.

- Lo ideal es la transcripción inmediata, de forma textual, su examen en caliente y la recopilación de la totalidad del saber a medida que se va acumulando. También es aconsejable redactar notas contextuales, sensaciones, situaciones vividas en el transcurso de la entrevista, inmediatamente después de la entrevista (Bertaux, 1993). Quizás lo más importante sea disponer de un espacio y tiempo suficientes inmediatamente después de la entrevista para preparar el registro y el comentario interpretativo (Stake, 1998).

### 5.1.3.2 Historia de Vida

Para analizar el pensamiento del profesorado creemos necesario indagar en todo aquello que pueda arrojar luz a su comprensión, y a este nivel, consideramos que la profundización en la historia vital docente y personal con relación a las AFMN, nos puede dar mucha información relevante. En este sentido creemos que la (auto)biografía y la historia de vida como documentos personales (o expresiones verbales), donde se relata de forma retrospectiva la experiencia sobre un tema en concreto, puede ser un buen instrumento de análisis e interpretación que ilumine el camino recorrido por nuestros profesores y nos ayude a entender el punto en el que ahora se encuentran, entendiendo la dimensión biográfica desde dos prismas diferentes, pero a la vez complementarios: por un lado, como metodología para el desarrollo del conocimiento práctico; y por otro, como perspectiva de capacitación profesional e investigadora del docente (Medina Rivilla y Domínguez Garrido, 1989).

De esta manera, a través de las historias de vida podemos obtener una visión pluridimensional del desarrollo profesional de los docentes universitarios, conocer cómo ha sido su proceso formativo, cómo se van conformando sus creencias en torno a la formación universitaria y como se ha ido desarrollando su identidad profesional (Marín, 2005). Creemos

que la narrativa biográfica es un instrumento muy valioso para comprender el mundo de las ideas que componen el universo formativo del docente y, coincidiendo con López López (2002: 10) pensamos que el *“enfoque narrativo es un marco adecuado para comprender el pensamiento y la práctica de los profesores”*.

Para ello, hemos pedido a los participantes en nuestra investigación la elaboración de una redacción (relato de vida) en unos casos y, en otros, la grabación de la misma, profundizando en sus antecedentes vitales en torno a la temática, partiendo de las prácticas, vivencias, experiencias que han tenido y llegando a las creencias y valores actuales que hayan podido incidir más o menos en la construcción de su cultura personal y profesional en torno a las AFMN.

#### Aclaración terminológica y algunos supuestos teóricos de la historia de vida

En el campo de la investigación narrativo-biográfica existe tal variedad de términos en relación a los métodos y técnicas utilizadas, que nos dificultan en gran medida la definición y clasificación del material de carácter (auto)biográfico (Sandin, 2003). Por esta razón, nos pareció interesante acudir a la clasificación de Pujadas (1992), ya que trata de arrojar luz al laberinto terminológico en el que nos encontramos. Para ello, este autor, utiliza como criterio principal la intervención o no del investigador en la producción bibliográfica, ubicando a los primeros en torno a los *registros biográficos* (historia de vida, relato de vida y biograma) y a los segundos como *documentos personales* (autobiografías, diarios, correspondencia, fotografías y otros registros iconográficos, objetos personales, ...), recurriendo así a un criterio de clasificación de carácter metodológico-técnico. Nos parece necesario complementar esta clasificación con la aclaración que hacen Bolívar et al (2001) entre *autobiografía*, como narración escrita (u oral) que alguien hace sobre su propia vida y *biografía* normalmente elaborada por otro.

En nuestra investigación, acudimos a los registros autobiográficos como técnica de obtención de datos, concretamente a los relatos de vida, ya que revelan la naturaleza narrativa de la conducta humana y su uso posee gran valor subjetivo o emic<sup>11</sup> al recoger formas de conocimiento práctico, personal o experiencial (Plummer, 1989 en Devis y Sparkes 2004: 85). En este sentido nos interesamos por la sutil diferenciación que Denzin (1970) hace de *“relato de vida” (life store)*: narración (retrospectiva) realizada por el propio protagonista de su vida o aspectos de ella e *“historia de vida” (life history)* elaborada por los investigadores, donde además

---

<sup>11</sup> En antropología cuando se hace trabajo de campo, los investigadores distinguen entre la visión de la realidad del investigador, más científica, objetiva, exterior (lo que se llama visión *étic*) y la interpretación de las personas que viven de la realidad objeto de estudio, una visión desde dentro (visión *émic*), más subjetiva, emocional, interior (Harris, 1995).

de incluir el relato de dicha persona, se recoge documentación adicional que permite reconstruir mas ampliamente su biografía (Pujadas, 1992).

Los relatos de vida contienen una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona o un aspecto-obra trascendental en las propias palabras del protagonista. En la reconstrucción de éstas, el análisis consiste en un proceso de entendimiento y empatía con el relato, de modo que en el resultado se capten los sentimientos, modos de ver y apreciar las perspectivas de vida (Restrepo y Tabares, 1999). Como documento sociológico y educativo, la historia de vida debe iluminar los rasgos sociales y formativos más significativos en la relación de hechos, puede expresarse con el término *carrera*, que designa la secuencia que las personas ocupan a través de sus vidas y las definiciones cambiantes de sí mismas y de su mundo que sustentan en las diversas etapas de esa secuencia (Woods, 1987). El concepto de historia de vida dirige nuestra atención hacia el hecho de que las definiciones de sí mismas y de los otros que sustentan las personas no son únicas o idiosincráticas, sino que más bien siguen una norma y una pauta ordenada de acuerdo con las situaciones en las que se encuentran. Al analizar el relato, se trata de identificar las etapas y periodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas del protagonista, las narraciones recorren aspectos de cronología, momentos vitales, acontecimientos trascendentales (Restrepo y Tabares, 1999).

McKernan (1999) destaca tres tipos diferentes de historia de vida:

- *Completa*: que se encarga de relatar extensamente la vida de la persona estudiada, ya sea su actividad personal o profesional (o ambas interrelacionadas). En este tipo de trabajos se recoge también una amplia contextualización del medio social y cultural en el que la persona se desarrolla.

- *Temática*: en donde se comparten muchos rasgos de la historia completa, pero se delimita la investigación a un tema o periodo particular de la vida del sujeto explorándolo a fondo.

- *Editada*: son aquellas en las que se intercalan comentarios y explicaciones de otras personas que no son el informante principal.

Es preciso también, diferenciar entre la presentación de una historia de vida como estudio de caso único, y otros tipos de estudios que, basados también en relatos biográficos, poseen un proceso de análisis en donde las narrativas biográficas son tan solo un punto de partida, o un medio de análisis, pero no el objeto principal de la publicación (Pujadas, 1992). Esta herramienta

trata de convertir las narrativas en dimensiones, categorías y unidades de análisis para la investigación, donde los textos originales se reproducirán de forma abreviada (como aclaración en el capítulo de resultados) o parcial en los anexos de la tesis y no serán el elemento central en la escritura del informe científico. Si bien la utilización de relatos de vida se convierte en una estrategia indispensable de obtención de datos en un trabajo cualitativo (que pretenda estudiar no sólo estructuras sino procesos), el objetivo principal en la obtención de estas narrativas no es normalmente la confección de una historia de vida (Pujadas, 1992). Éste es el caso de nuestro trabajo.

### Aplicación metodológica del relato de vida a nuestro estudio

Como hemos planteado ya en el anterior apartado, la historia de vida (en nuestro caso relato de vida), se convierte en una estrategia de recogida de información en torno a hechos relevantes que han podido condicionar la relación del profesorado universitario con las AFMN. Hablamos pues de relato de vida, adaptado a los objetivos de nuestra investigación, como un instrumento para recoger las experiencias de vida de nuestros informantes, valorando las repercusiones que pueden tener para su desarrollo personal y profesional (Fraile, 2005).

Siguiendo la clasificación de McKernan (1999), nos decantamos por el relato de vida temático tratando de llegar a la obtención de narrativas vitales lo más completas posibles dentro del objeto de nuestra investigación, donde por medio del relato (auto)biográfico pretendemos entender el recorrido vital y profesional de algunos profesores universitarios de AFMN. Optamos por los relatos de vida paralelos que componen las historias de los seis informantes de nuestro estudio, los cuales poseen el rasgo común de ser profesores universitarios de alguna asignatura relacionada con las AFMN. En este sentido, metodológicamente se pueden confundir con los que, Pujadas (1992) denomina relatos de vida cruzados que explican a varias voces la misma historia, pero en este tipo las historias parten de un mismo contexto (ej: barrio, centro educativo, ...) y en nuestro caso este ámbito es más amplio (formadores universitarios en una materia concreta), que aunque con rasgos comunes, no comparten el mismo contexto cercano.

Estos documentos se construyen en torno a personas, que introducen como hilo narrativo su vida en la misma historia y a través de ésta amplían sus horizontes. En ella tratamos de interpretar las etapas por las que cada uno de los informantes ha pasado, para tratar de comprender parte de su pasado, situarnos en el presente e intuir la construcción del futuro. Estas historias personales se centran en un aspecto concreto de los profesores: su relación vital y

académica con las AFMN, el proceso de construcción de saberes en torno a la formación y su proyección al diseño curricular de los planes y programas universitarios, todo ello bajo el prisma del pensamiento del profesorado.

De esta forma pretendimos que cada uno de nuestros participantes elaborase por escrito o grabase su relato de vida, como reconstrucción personal de su propia experiencia. En este sentido las sencillas pautas e indicaciones que les aportamos fueron las siguientes:

*“Como ya os adelantamos en el acuerdo de participación en el estudio, (...) habíamos pensado solicitaros una historia de vida personal y profesional, que podréis entregar por escrito, grabada en audio o en caso de que no estimaseis oportuno llevarlo a cabo por estas vías, podría elaborarse mediante otra entrevista personal. Para la elaboración de dicho relato, queremos que os centréis en las experiencias personales con las AFMN desde la infancia hasta la actualidad, reflejando también vuestra evolución profesional en este sentido. Estos aspectos (personales y profesionales) podéis narrarlos de forma paralela o entrecruzada, como os resulte más cómodo. La extensión del relato puede ser la que cada uno estiméis oportuna”* (Comunicación correo electrónico, 12-7-06).

Finalmente tres fueron los informantes que nos enviaron el relato de vida por escrito y otros tres los que prefirieron que lo grabásemos en audio el mismo día en el que nos encontramos para realizar la entrevista. Este relato fue grabado sin interrupciones y posteriormente lo transcribimos para poder analizarlo.

Nuestra intención con el relato era realizar una línea de vida (Bolívar et al., 2001) en relación a las AFMN, los cambios, evoluciones y las interrelaciones que se puedan observarse entre lo personal y lo profesional que ayudasen a complementar, en algunas declaraciones temáticas, con la información obtenida en la entrevista, pensando que estos dos instrumentos se complementan de forma excelente en la (re)construcción del pensamiento de nuestro profesorado de AFMN. Resaltar en este sentido la complementariedad y triangulación de métodos, destacando el interés y la facilidad del relato de vida para captar situaciones relevantes que difícilmente aparecen en una entrevista personal o en un programa docente (Ballan, 1974).

Los relatos de vida comúnmente pretenden conocer la perspectiva de los actores en los procesos de cambio, le ponen voz a los que a menudo no la tienen, aunque en nuestro caso, los participantes en el estudio sí dejan oír su voz en múltiples contextos: aulas universitarias, cursos de formación, congresos y, por supuesto, en el medio que es propio de estos profesionales: el medio natural y las actividades físicas que desarrollan en él. Raras veces se utilizan documentos biográficos para comprender de qué manera se han ido construyendo sus experiencias y

conocimiento práctico, y esto es lo que nosotros queríamos desvelar y tratar de comprender. Estas experiencias fueron analizadas e interpretadas por separado, valorando aspectos docentes y profesionales en apartados diferentes, por cada uno de nuestros seis participantes, para, después, tanto en el análisis de los casos individuales, como en el cruce de los casos, buscar las interrelaciones y coincidencias pertinentes (ver capítulo 7.1).

Tanto los relatos de vida de los seis participantes, como la matriz utilizada para su análisis podemos consultarlos en los anexos 5.5 y 5.6.

### 5.1.3.3 Análisis de documentos

Paralelamente a la entrevista y al relato de vida hemos recurrido, como complemento a los dos anteriores, al análisis de documentos relacionados con los participantes en el estudio, tales como: los programas de sus asignaturas y la revisión de un artículo científico firmado por ellos. Estos documentos se convierten en estrategias no interactivas de recogida de datos cualitativos, ya que nos permiten recabar información sin precisar un contacto directo con los participantes para obtenerla. Goetz y Lecompte (1988) denominan estas estrategias "*recogida de artefactos*", haciendo referencia a manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura, y por extensión una práctica educativa.

Según Woods (1987), los documentos o materiales escritos que más habitualmente se utilizan en investigación cualitativa son: los documentos oficiales, los personales y los cuestionarios. Por otro lado, Mcmillan y Schumacher (2005), los denomina también artefactos que pueden adoptar tres formas: documentos oficiales, documentos personales y objetos.

*Los programas docentes* se enmarcan dentro de los documentos oficiales, ya que además de ser una guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, son una exigencia "oficial" de la propia Universidad. En cuanto a *los artículos científicos* obra de los participantes, vemos ciertas dificultades para incluirlos en las clasificaciones anteriores, ya que no responden a las características básicas de ninguna de ellas. No obstante, creemos que son documentos que nos ayudan a ilustrar y complementar el pensamiento del profesorado, sobre el que estamos investigando, a través de otras técnicas y/o instrumentos. Como señala Woods (1987), estos documentos, pueden constituir el cuerpo principal de los datos de una investigación pero, en nuestro caso, sólo nos amplían el abanico de información, convirtiéndose en complemento, consecuencia y/o precursor de otros métodos.



*"Las técnicas documentales reunidas, a veces, bajo la denominación genérica de análisis documental, se utilizan en principio para conocer las localizaciones, para conocer algo antes de desplazarse al contexto de investigación. Se trata de un primer acercamiento a los acontecimientos que nos esperan, a los problemas y a las reacciones más usuales"* (Tójar, 2006: 240).

En este sentido, el análisis de los programas de las asignaturas, no es una herramienta principal de investigación. Inicialmente, su consulta fue útil para seleccionar a los participantes, determinando coincidencias o divergencias en la forma de enfocar la asignatura respecto a otros compañeros. Más adelante nos sirvió como referente y análisis previo a la realización de la entrevista, con el objeto de contextualizar y profundizar en algunas de las preguntas referentes a la planificación docente. Finalmente, profundizado en el programa, y una vez habíamos trabajado con otras herramientas, comprobábamos como el profesor se ceñía o no a él, qué papel desempeñaba en la práctica, en qué tipo de currículo se podría enmarcar, nos ayudaba a valorar la existencia de contradicciones o coincidencias en relación a lo expresado en otros momentos de la investigación, destacar sus aspectos más relevantes, en qué coincidían y/o discrepaban los participantes, destacar la presencia y/o omisión de algún elemento básico, etc.

Por otro lado, la posibilidad de utilizar la revisión de algún artículo científico del autor, surgió mientras realizábamos las primeras entrevistas, al darnos cuenta de que había mucha información relacionada con el pensamiento del profesorado que no iba a salir en la entrevista. A pesar de que éstas habían sido densas y fructíferas en la obtención de información, comprobamos que había alguna idea, creencia y/o teoría muy relevante en el pensamiento de los profesores que podía no surgir o que podría hacerlo de forma poco clara. Es evidente que esto podría tener su significado, pues en las entrevistas tan importante es lo que se dice como lo que se omite, pero como la mayoría de nuestros profesores son referentes a nivel nacional en el campo de las AFMN y conocíamos sus publicaciones más relevantes, contemplamos la posibilidad de completar su pensamiento con algún artículo, comunicación, ponencia, obra individual o colectiva, firmado por nuestros informantes. En este sentido, algunas ideas extraídas en estos documentos se convirtieron en contraste, complemento necesario y ampliación significativa de algunas de las creencias y teorías del profesorado participantes en el estudio.

Nuestro trabajo con estos documentos se desarrollo a través del *análisis de contenido*, término genérico que designa *"un conjunto de métodos de análisis de documentos, por lo común textos, que permiten explicitar el o los sentidos contenidos en ellos y/o las maneras en las que se consiguen producir un efecto de sentido"* (Mucchielli, 2001: 49). El análisis de contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y,

más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos (Ruiz Olabuénaga, 1996).

Aunque en su origen el análisis de documentos designaba una técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación, hoy se refiere a un conjunto de métodos y procedimientos de análisis de documentos que pone énfasis en el sentido del texto (López-Aranguren, 2001). El análisis cualitativo de contenido trata de explorar posibilidades, de elaborar hipótesis de trabajo más que de verificarlas. En lugar de fijarse en la frecuencia de aparición de determinados elementos, busca la presencia, el valor y el significado de los temas que aparecen. Este tipo de análisis se fija en lo literal y en lo latente, el significado hace referencia al que explicita o implícitamente le desea dar el autor del texto (Tójar, 2006).

Según Navarro y Díaz (1995) se puede hablar de tres niveles en el análisis de contenido: el *sintáctico* se interesa por la morfología y la gramática del texto, permitiendo la búsqueda y recuento de palabras y caracteres; *semántico* se interesa por el significado, busca el sentido de las palabras, el análisis de los temas y de las categorías propuestas; y el *pragmático*, que pretende descubrir las circunstancias en las que la comunicación tiene lugar.

Nosotros nos interesamos fundamentalmente por el análisis semántico y el pragmático, siendo el sentido principal del análisis de contenido desde una perspectiva cualitativa que el texto es tomado como documento a ser comprendido y como ilustración de una situación (Amescua y Gálvez, 2001). También es utilizado para explicitar las significaciones de los documentos y sentidos no inmediatamente perceptibles mediados por: un análisis contextual, estructural, formal, entre otros, y su categorización (Mucchielli, 2001).

El análisis de contenido de estos documentos, ha sido realizado según el modelo de Bardín (1986) en relación a la organización del análisis y su categorización.

En la organización del análisis, lo primero que se hizo fue la elección de los documentos, por un lado, el programa de la asignatura de AFMN impartida, en caso de que solo fuera una asignatura, y si algún participante impartiese alguna asignatura más sobre AFMN se revisarían las programaciones de aquellas a las que se hacía alusión durante la entrevista y/o relato de vida. Por otro lado, se seleccionó un artículo científico por participante, tratando de que éste fuera el más significativo y el que mejor ilustrara el pensamiento y las teorías sobre AFMN de cada participante. Posteriormente se definieron unos objetivos sencillos y los aspectos claves de cada documento como guía del análisis.

Finalmente, nos gustaría explicitar la crítica más común que se le hace al análisis de contenido, que es el énfasis que ponen en el texto como fuente casi exclusiva de significación, lo cual reduce sus posibilidades para el abordaje de problemas complejos, para cuya comprensión es necesario considerar otras dimensiones que requieren presencia en el campo. De esta forma, insistimos que los documentos aquí reseñados los consideramos valiosos instrumentos, pero que sin triangularlos con la entrevista y el relato de vida de los participantes, para nuestro estudio, carecen de significado.

#### 5.1.4 Organización, análisis de la información y elaboración de los informes

Una vez descritos los procedimientos de recogida de información es preciso detenernos en cómo esta información se organiza, analiza, interpreta y en cómo se comparte y presenta para su posterior difusión.

*"Resulta prácticamente imposible interpretar datos a menos que los organice uno mismo. Los investigadores cualitativos combinan en un todo las operaciones de organización, de análisis y de interpretación de datos y llaman a ese proceso completo el análisis de datos" (Mcmillan y Schumacher, 2005: 485).*

##### 5.2.4.1 Organización de la información<sup>12</sup>

En una investigación como la nuestra, con un volumen de información sustancial, proveniente además de diferentes fuentes, es sumamente importante la organización de los datos. Es necesario que toda la información extraída se archive y organice de forma lógica y accesible, ya que durante el proceso de investigación el acceso a los datos será necesario en muchos momentos y en otros tantos tendremos que ir relacionando la nueva información que surge con la que ya tenemos recogida. Esto es de vital importancia considerando el diseño emergente de la investigación, que va (re)construyéndose a medida que avanza el proceso, en el que la recogida y análisis de la información se realiza de forma cíclica y continua (Denzin y Lincoln, 2005).

¿Cómo lo hemos organizado? Pues bien, hay que decir que a lo largo de la investigación hemos ido cambiando de sistema, pero siempre muy atentos a la importancia de tener ordenada la información, pues muchos compañeros nos han insistido en ello y porque lo fuimos comprobando por nosotros mismos en innumerables situaciones. No obstante, a pesar de

<sup>12</sup> En este apartado reflejamos los formatos en los que recogemos y ordenamos la información, en relación a la organización de los datos para confeccionar los informes de investigación.

algunos cambios, sustancialmente las herramientas, formas y momentos de organizar la información han sido:

- *El Cuaderno de campo*, donde a modo de diario y con una ordenación cronológica, recogíamos en bruto toda la información relevante para el desarrollo de la investigación. Ésta se recogía y organizaba de tres maneras, en función del momento o la situación en la que nos encontrásemos, es decir: 1) en archivos de audio a través de la grabadora digital, 2) en notas escritas a mano y 3) a través de pequeños documentos escritos en formato digital. Toda esta información "en sucio", se trasladaba al cuaderno de investigación, algunas veces de forma casi inmediata, pero otras con una separación en el tiempo demasiado dilatada (varias semanas), lo que nos generaba cierta ansiedad por la sensación de perder datos o frescura en la información.

- *El Cuaderno de investigación*: en él, a partir de los datos y apuntes registrados en el cuaderno de campo, reconstruíamos la información que íbamos recogiendo, reflexionábamos sobre la misma y valorábamos la evolución de la investigación. Este instrumento era de gran utilidad para comprobar y reflexionar sobre como iban sucediéndose las diferentes fases. En él, nos planteábamos nuestras dudas, tratábamos de resolver los interrogantes que se planteaban, reflejábamos las reflexiones en torno a los datos y las decisiones metodológicas que íbamos tomando. En este formato también describíamos los encuentros con los directores, las temáticas que tratábamos y los acuerdos a los que se llegaban; las reuniones con expertos y compañeros y sus aportaciones, nuestros contactos con los informantes, etc. Todo ello orientado a la toma de conciencia de cómo iba evolucionando el proceso de la investigación, tratando de describir y explicar la dirección y giros que estaba tomando en cada momento, tanto nuestro pensamiento, como el desarrollo de la misma. Este instrumento ha sido básico para no perder las riendas y comprender mejor los porqués de nuestras decisiones. Su organización ha sido cronológica y con epígrafes en negrita para poder acceder de forma rápida y sencilla a la información que necesitábamos (ver anexo 5.8).

- *Sistemas de carpetas, archivadores y estanterías*. Para una completa organización de todo lo referente a la investigación, cada investigador debe idear un sistema particular para poder acceder a los datos que se van generando y a las fuentes de información necesarias para la investigación. Además del archivo (en formato físico) y organización coherente por estanterías y carpetas de las fuentes y documentos de información necesarios para la construcción del marco teórico y metodológico, ideamos según lo íbamos necesitando, un sistema de carpetas y subcarpetas digitales, fundamentalmente para ir archivando la recogida de información y como ésta iba evolucionando hacia el análisis de los datos, los informes parciales y el informe final.

Otro aspecto relacionado con la organización de los datos que emana directamente del trabajo de campo es la determinación de categorías y subcategorías de análisis y el modo en el que vamos a trabajar con ellas a través del programa informático Nud\*ist Vivo. Todo ello lo explicaremos y describiremos convenientemente en los siguientes apartados.

#### 5.2.4.2 El análisis de la información

En este apartado trataremos de explicar cómo se realizó el análisis de los datos y materiales recogidos a lo largo del trabajo de campo. Cuando nos referimos al análisis de la información hablamos de las relaciones, manipulaciones, reflexiones, transformaciones que efectuamos con los datos obtenidos, para la interpretación y comprensión de los temas e interrogantes del estudio.

Es importante destacar, como característica propia de la investigación cualitativa, que el análisis de la información no se produce necesariamente cuando se termina de realizar el trabajo de campo (Stake, 1995), ya que durante el mismo ya comienzan los primeros procesos de análisis e interpretación inductivos, cíclicos, dinámicos y emergentes, ya que *“el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano”* (Taylor y Bogdan, 1986: 158).

Aunque conceptual y didácticamente se puede hablar de análisis de datos, desde enfoques cualitativos esta fase no está constituida por un periodo independiente y diferenciado temporalmente en la investigación. *“El análisis no es una parte aislada de la investigación, sino que se realiza en interacción con un trabajo de campo en marcha, ya desde el principio”* (Woods, 1998: 88).

Podemos decir, de manera general y resumida, que el análisis cualitativo de datos se guía en las primeras fases por las preguntas iniciales de la investigación (mientras se trabaja en el plano conceptual y se empieza a planificar lo que va a ser la investigación). Más adelante según vamos avanzando en la investigación y nos vamos familiarizando con todo el proceso, el análisis empieza a entremezclarse con las intuiciones y reflexiones que se van considerando, que emergen y se construyen en el mismo proceso, y se fortalece con las interpretaciones que realizamos con los diferentes tipos de datos y sus interrelaciones (Tójar, 2006). El análisis de los datos debe ser un proceso dinámico y creativo, en búsqueda de una comprensión profunda de lo que se estudia a través de una interpretación progresiva que dé sentido a los fenómenos estudiados (Taylor y Bogdan, 1986). El análisis de datos cualitativo es un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de módulos (relaciones) entre las

categorías (McMillan y Schumacher, 2005). Todo ello implica ordenar y organizar la información disponible, orientar su búsqueda, elaborar patrones, categorías y unidades de análisis con los que reorganizar y reformular las primeras unidades seleccionadas. Pero analizar cualitativamente supone también *interpretar*, asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados y buscar conexiones entre las categorías (Tójar, 2006).

#### Proceso seguido en nuestra investigación

Vamos a describir como hemos desarrollado el proceso de análisis de la información, y aunque muchos autores coinciden en que no existe un modo único y estándar de llevar a cabo el análisis, si consideramos posible identificar una serie de tareas comunes que constituyen el proceso analítico básico.

Aquí haremos referencia a dos modelos que vamos a seguir y que nos han parecido los más idóneos para el tipo de investigación que estamos llevando a cabo. Nos referimos a los modelos de Taylor y Bogdan (1986) y Miles y Huberman (1994), que ilustran secuencialmente varias etapas de análisis y los procedimientos que se llevan a cabo en cada una de estas fases. Con ambos nos hemos identificado a lo largo de la investigación y su estructura general se basa en: *Etapas de análisis*: Fase de descubrimiento en progreso, fase de codificación y fase de relativización de los datos (Taylor y Bogdan, 1986: 159-174) y *Esquema de tareas y procedimientos*: 1. Reducción de datos, 2. Disposición y transformación de datos y 3. Verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1994).



Gráfico 5.4: Tareas implicadas en el análisis de los datos (basado en Miles y Huberman, 1994)

## 1. Reducción de datos

Esta fase se empezó ya en la propia recogida de información, a medida que hacíamos las primeras transcripciones y las repasábamos para enviárselas a los informantes. Esta primera etapa la denominamos “*análisis somero de la información*” en la que ya empezábamos a focalizar la atención y profundizar en aquellos temas a los que otorgábamos mayor relevancia.

En las primeras entrevistas y lecturas de los relatos de vida empezábamos a intuir la importancia de ciertos temas y la inconsistencia de algún otro, era un momento clave para tener los sentidos alerta, no despreciando ninguna información, pero estando atentos hacia donde se iba perfilando el foco del estudio. Este momento tuvo mucho de intuición, pero también de trabajo previo en el diseño y conocimiento exhaustivo de los propósitos del estudio, su marco conceptual y las potencialidades y debilidades de los instrumentos con los que íbamos a recoger la información. Ante el volumen de información que íbamos acumulando, tratábamos de familiarizarnos con los datos que estábamos recogiendo, escuchando los archivos de audio y leyendo las transcripciones en varias ocasiones, mientras en paralelo repasábamos, contrastábamos y realizábamos algunas consultas con expertos y participantes acerca de evidencias que iban apareciendo.

En la reducción de datos hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles (Taylor y Bogdan, 1986), observando sus interrelaciones e intuyendo sus significados. Mason (1996) habla de tres formas de “leer” las informaciones: lectura literal, interpretativa y reflexiva, que nos van ayudando a irnos aproximando en progreso hacia los datos. Fue en esta línea de lectura progresiva como fuimos entresacando impresiones, dando sentido a las mismas, reflexionando, realizando una interpretación específica y global, teniendo en cuenta como se podía ir modificando, avanzando y cambiando el foco de la investigación. Nos parecía necesario tratar de dar sentido a las pequeñas cosas que se iban encontrando y cual era su relación con la globalidad del estudio. Desde aquí buscábamos temas emergentes, elaborábamos tipologías y esquemas de clasificación y recurriamos a la consulta de fuentes bibliográficas, sobre investigación y sobre aspectos más relacionados con el marco teórico.

Una vez realizado el análisis somero, nos dedicamos a reformular el marco conceptual del estudio de casos y a ver como emergían nuevos temas y unidades de información de manera inductiva. A partir de aquí empezamos con el proceso de *codificación de datos*<sup>13</sup>, por el cual

---

<sup>13</sup> La codificación no es más que la operación concreta, el proceso físico o manipulativo, por la que se asigna a cada unidad un indicativo o código, propio de la categoría en la que consideramos incluida. Estas marcas, serán abreviaturas con las que se van etiquetando y diferenciando las categorías. El establecimiento de categorías puede resultar de un procedimiento inductivo, es

dividimos y separamos los datos en "*unidades de información*" (Lincoln y Guba, 1985), o sea, piezas de información que están directamente relacionadas con el tema de la investigación. Este proceso se denomina *categorización*, y supone una clasificación conceptual de unidades bajo un mismo criterio (Tójar, 2006). Una categoría soporta un significado o tipo de significados, pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos... (Rodríguez Gómez et al, 1996: 208). Las categorías se dividieron en esquemas de árbol, facilitados por la utilización de un programa informático de análisis cualitativo Nud\*ist Vivo, en donde categorías más generales se desgranaban en otras (subcategorías) más específicas (ver anexo 5.7).

El criterio que utilizamos para dividir la información en unidades fue el temático, guiado por el *quintain*, los *issues* y las preguntas de investigación, reflejadas en: el guión de la entrevista, los elementos de programa docente y las pautas para la elaboración del relato de vida. De forma minuciosa revisamos y conceptualizamos cada una de las categorías, las fuimos (re)agrupando, separando, reformulando e incluso en algún caso eliminando. A estas categorías, emparentadas con las declaraciones temáticas (Stake, 2005), fuimos otorgándoles subcategorías en otro nivel de concreción, emparentándolas con las preguntas informativas de nuestro estudio de caso<sup>14</sup>.

La preparación del esquema de categorías de análisis, es un aspecto fundamental para determinar previamente el esquema conceptual abierto que se va a seguir en el proceso de indagación. Un esquema de categorías flexible y abierto no es más que una guía, una ayuda para el investigador a la hora de integrar los datos procedentes de fuentes y técnicas diversas, en torno a las declaraciones temáticas establecidas (Rubia et al., 2007).

En la elaboración de categorías es importante ser preciso, tener clara la ubicación de las unidades de información, pero teniendo en cuenta que está aceptado en el contexto de la investigación cualitativa, el que no se dé el criterio de exhaustividad (abarcar todas las posibilidades clasificatorias) ni el que sean mutuamente excluyentes (las categorías pueden

---

decir, a medida que se examinan los datos, o deductivo, habiendo establecido a priori el sistema de categorías sobre el que se va a codificar. Aunque, normalmente, se sigue un criterio mixto entre ambos.

<sup>14</sup> De esta forma, podemos destacar las *categorías inductivas, émic o ad hoc*, que emergieron de los propios datos; y las *categorías deductivas o étic* que surgen del diseño de las preguntas de investigación, la guía de los instrumentos de investigación, el marco conceptual, los propios conocimientos y teorías del investigador, y en algún caso de la consulta con expertos.



solaparse, tener límites difusos). Una categoría puede pertenecer así a varios sistemas y puede que haya unidades que no encajen en ninguna categoría. En el sistema de categorías establecido se buscó que cumpliera con el requisito de pertinencia, buscando categorías relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado, tratando a su vez que los datos de cada categoría tuvieran cierta *homogeneidad interna*, frente a otras categorías diferentes (*heterogeneidad externa*).

Posteriormente y ayudados por el programa Nudist\*Vivo, procedimos a la tarea de síntesis y agrupamiento desde cada categoría y subcategoría. En este sentido, podemos considerar que la categorización es análisis y al mismo tiempo la síntesis de datos cualitativos (Tojar, 2006).

## 2. Disposición y transformación de datos

La disposición de datos supone conseguir un conjunto ordenado de información, normalmente, abarcable y disponible que permita resolver las cuestiones de la investigación (Rodríguez Gómez, Gil y García, 1996). Cuando además la disposición conlleva un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, se habla de transformación de datos. La disposición de la información de una forma gráfica y ordenada, facilita la comprensión, el análisis y la interpretación de la misma. Los gráficos, diagramas y mapas conceptuales, permiten presentar los datos y observar relaciones y estructuras profundas en y entre ellos. Para esta tarea hemos utilizado gráficos, matrices y mapas conceptuales y hemos contado con QSR NUD\*IST Vivo, uno de los más utilizados como herramienta informática para el análisis de datos cualitativos (Rodríguez Gómez et al. 1995). Este programa informático, como cualquier otro de ayuda al análisis cualitativo, no puede reemplazar la capacidad deductiva del investigador, pero sí ayudar en fases instrumentales del análisis para realizar operaciones como: el marcado y codificación del texto, la relación de categorías, personas y documentos; la elaboración de tipologías y perfiles, o el recuento, búsqueda y recuperación de unidades codificadas (Reuelta y Sánchez Gómez, 2003). Es importante tomar conciencia que el ordenador es un soporte de ayuda, no puede guiarnos o determinarnos el proceso, ya que eso iría en contra de la esencia de la investigación cualitativa (Tojar, 2006).

A través del programa NUD\*IST se puede dividir la información textual recogida en la investigación, asignar categorías, establecer relaciones entre ellas, realizar búsquedas textuales específicas, construir matrices y tablas de frecuencias con la información relevante. Permite aproximarnos a los datos desde una visión integradora, facilitando una progresiva reconstrucción de los datos que combina perspectivas narrativas y analíticas en la interpretación. Los datos se organizan alrededor del concepto de "proyecto", al que podemos definir como un conjunto de

informaciones almacenadas y que podrán manipularse (en nuestro caso las entrevistas, relatos de vida, programas y artículos de cada informante). Es algo más que una base de datos en el sentido de que incluye utilidades orientadas directamente a la interpretación.

La estructura general de la aplicación incluye dos conceptos centrales: "*documents*" y "*nodes*". En este sentido Nudist Vivo permite almacenar y manipular documentos, así como la creación de códigos, a los que el programa se refiere con el término "nodos". Si bien es habitual introducir los documentos y revisarlos ("*browse*"), de forma que pueden ser categorizados con intervención directa del investigador (Ver anexo 5.8).

### 3. Obtención y verificación de conclusiones

La obtención de conclusiones, a través del análisis e interpretación de los resultados, como ocurre en otras fases de la investigación cualitativa, no es una tarea que se pueda inscribir en un momento concreto, sino que es más bien un proceso recurrente. Durante las reflexiones en el campo, revisando los primeros datos, codificando, etc. podemos encontrar una puerta abierta a las primeras conclusiones (consideraciones) incipientes todavía, pero que hemos de considerar pues van guiando y orientando el proceso de investigación.

Llegar a conclusiones implica ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico, para reconstruir un todo estructurado y significativo (Rodríguez Gómez, Gil y García, 1996). Los resultados y conclusiones englobarán por tanto las decisiones del investigador sobre los significados de las diferentes cuestiones emergentes del análisis.

Una de las principales herramientas utilizadas ha sido la comparación, ya que permite ver las similitudes y diferencias entre las unidades incluidas dentro de una categoría y hace posible la formulación de sus propiedades fundamentales. El objetivo fundamental es la realización de afirmaciones generales sobre las relaciones entre las categorías al ir descubriendo modelos en los datos (McMillan y Schumacher, 2005). La búsqueda de modelos significa examinar los datos desde el mayor número posible de puntos de vista, buscando características diferenciadoras e interrelaciones entre las creencias de los profesores, sus historias personales y profesionales, el programa y el enfoque de sus asignaturas, etc. que nos ayuden a avanzar en la comprensión de nuestros casos de estudio y a establecer puentes para la teorización o intervención en la realidad.

Esta búsqueda de modelos parte del trabajo minucioso, pero también de las propias intuiciones de investigador, determinando hasta qué punto los datos iluminan bien las preguntas básicas de la investigación. Durante esta fase el análisis de datos se hace más intenso, los

modelos o teorías emergentes se van perfilando y depurando y el investigador se vuelca cada vez más sobre los resultados hasta elaborar el informe. Estos modelos se convertirán en la estructura básica que va a presentar los descubrimientos y organizar los informes. Esta tarea puede ser tediosa y demandar mucho tiempo, pero también es "*un proceso creativo que requiere realizar cuidadosamente juicios sobre lo que realmente es importante y tiene significado en los datos*" (Patton, 1990: 406).

Elaborar conclusiones implica recomponer los elementos extraídos, desmenuzarlos y reconstruirlos en el proceso analítico y transformar los relatos de los participantes en un relato propio de la persona o grupo que investiga (Tójar, 1996). En este proceso podemos determinar algunas cuestiones importantes que hemos considerado:

- No perder de vista los propósitos de la investigación, *issues*, declaraciones temáticas, preguntas informativas y el *quintain*, teniendo en cuenta el grado de concreción de cada uno de ellos a la hora de interpretar los datos.

- Considerar la perspectiva de los participantes (estudio de lo implícito y lo explícito) cada uno desde su contexto y situación.

- Valorar el marco teórico y cómo podemos cruzarlo con los resultados.

- Valorar la investigación en progreso, como un proceso recurrente donde las fases se superponen y se influyen mutuamente. En este sentido hemos sido sensibles a los cambios de rumbo de la investigación a medida que emergían y se interpretaban los datos.

- Procurar no perder nunca el sentido de totalidad, siendo conscientes de que los cambios que pide el proceso de investigación influyen en la globalidad del mismo.

- Asegurar un proceso razonado y argumentado al ser difundido, suficientemente comprensible por los lectores del informe de investigación.

Una vez alcanzados los resultados principales es el momento de verificar esas conclusiones. Éste ha sido un proceso de comunicación, diálogo y reflexión colectiva, en pro de confirmar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad y comprobar el valor de verdad de los descubrimientos realizados. En este caso hablamos de las diferentes estrategias para comprobar la credibilidad de la investigación basándonos en Lincoln y Guba (1985). De ello hablaremos en un apartado específico (ver apartado 5.2.5).

### 5.2.4.3 Elaboración de los informes

Una vez recogida e interpretada la información, es el momento de escribir los informes de investigación mediante un tipo de narración adecuada que permita comunicar y compartir aquello que se ha estudiado.

*“El informe debe permitir al lector experimentar de forma vicaria el fenómeno descrito y comparar prototipos, examinar todo el espectro de pruebas sobre las que se basa el análisis interpretativo del autor/a y considerar los fundamentos teóricos y personales de la perspectiva del autor” (Ericsson, 1980: 262).*

La tarea principal de los informes que presentamos a continuación es situar al lector en el contexto de nuestro estudio y permitirle interactuar cognitivamente y emocionalmente con los datos que presentamos. En nuestra investigación, para obtener los resultados y escribir los informes definitivos, se ajustaron las evidencias que emergen de los temas y categorías de análisis, con el fin de crear un marco global de comprensión con modelos significativos y relevantes, desde la voz de sus protagonistas, los participantes en el estudio y el/los investigador(es). De esta forma tratamos de presentar el conocimiento de la realidad estudiada desde diferentes perspectivas y en progreso, que serán respectivamente los capítulos seis, siete y ocho de nuestra tesis, como veremos a continuación:

1. Un primer informe en el que se presentan los resultados de los seis estudios de caso que componen nuestro multicaso instrumental. En él se analiza por separado el pensamiento, biografía y programa de cada profesor a modo de imagen significativa de cada uno de ellos desde unas declaraciones temáticas comunes. Esto lo vemos reflejado en el capítulo seis, donde con cada uno de los casos estudiados estableceremos las condiciones iniciales para iluminar nuestros dos *issues*.

2. Un segundo informe conjunto y cruzado de discusión que trata de interrelacionar los seis casos de estudio. Aquí se valoran los resultados que nos aportan de cada caso y cómo se relacionan con el marco teórico. Este trabajo se hace desde unas declaraciones temáticas reformuladas, que han ido evolucionando para adaptarse a este informe cruzado (*crosscase*). Todo constituirá el capítulo siete y con él quedarán iluminados nuestros dos *issues*.

3. Finalmente, tratamos de reflejar y establecer, desde los anteriores informes, unas recomendaciones para la construcción de planes formativos en las AFMN. Con ello, en el capítulo ocho, iluminaremos el quintain (fin último de nuestra investigación).

La estructura de los informes la podemos ver con mayor claridad en el gráfico 5.5.



Gráfico 5.5: Relaciones entre los informes de investigación en el estudio de multicaseos.

De esta forma vemos como en el primer informe (capítulo seis) lo que nos interesa es lo particular de cada caso, en el segundo informe (capítulo siete) nos interesará lo que transversaliza a los seis casos y en el tercero (capítulo ocho) las recomendaciones que emanan de los anteriores informes.

### 5.1.5 Consideraciones éticas y credibilidad del estudio

Este apartado lo desarrollamos con el firme convencimiento de que en la investigación, además de aplicar una serie de criterios metodológicos, es preciso considerar un conjunto de compromisos éticos que han de impregnar todo el proceso. Para su desarrollo vamos a organizarlo en dos sub-apartados:

En el primero haremos referencia a una serie de consideraciones de carácter ético que identifican los valores y principios de acción que orientan el desarrollo de la investigación y contribuyen de forma apropiada a la construcción del nuevo conocimiento y en el segundo destacaremos los criterios de credibilidad más comúnmente aceptados en el campo de la investigación cualitativa, que contextualizaremos y visualizaremos en el proceso de nuestro estudio, apuntando hacia el rigor metodológico necesario en toda investigación.

#### 5.2.5.1 Consideraciones éticas

El enfoque cualitativo de investigación construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, reflexiones, lecturas, escuchas, etc., que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a los fines, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de las personas (Sandín, 2003). Tenerlas en cuenta, a lo largo de todo el proceso de investigación, nos ha parecido vital e ineludible, ya que el proceso investigación está presidido por relaciones entre personas.

*"La ética, consiste en ser verdadero, íntegro y respetuoso con uno mismo, los participantes, el texto y el contexto" (Castillo Espitia, 2000).*

Muchas de estas consideraciones éticas van a aparecer de forma imprevista en el transcurso de la investigación, pero la mayoría hemos de considerarlas previamente, anticipándonos y comprendiendo la necesidad de tener en cuenta determinadas cuestiones. En este sentido Mucchielli (2001:107) establece tres tipos de relaciones éticas de el/los investigador(es): con su investigación, con los participantes y con los datos. Aquí tratamos de explicitar todas aquellas que nosotros hemos tenido en cuenta:

En cuanto a *nuestra relación con la propia investigación* nos parece necesario explicitar claramente nuestras intenciones. Por un lado nuestro interés en indagar, interpretar y comprender la realidad estudiada, con el deseo de construir conocimiento en este campo del saber y, por otro, el interés por obtener el grado de doctor, como consecuencia de la presentación de este estudio. Estas dos cuestiones, que revertirán en uno mismo y esperamos

que en la comunidad científica, hemos tratado de desarrollarlas desde el rigor metodológico y desde el compromiso ético, siendo conscientes de la responsabilidad que supone. Para ello tratamos de trabajar el tiempo suficiente en el diseño de la investigación, recogida de datos y análisis e interpretación de la información. Hemos entendido nuestro trabajo durante estos años como un continuo proceso de formación en la investigación y por ende en la práctica educativa, siendo humildes y honestos cuando algo desconocíamos y/o dudábamos y acudiendo a aquellas fuentes (expertos, bibliografía u otras investigaciones) que pudieran ayudarnos en nuestra tarea. Hemos tratado de reflexionar y comprender cuál debía ser el comportamiento correcto a lo largo de toda la investigación y, en definitiva, hemos trabajado con la intensidad, honestidad y relevancia que a cualquier investigador (educativo) se le pediría.

En el marco de la investigación cualitativa, las cuestiones más complejas a nivel ético son las *relaciones que mantienen investigador/es e informantes*. Nosotros a lo largo de toda la investigación hemos respetado los derechos y la integridad de las personas participantes en el estudio, protegiendo su identidad, respetando su voz y tratando de hacerles partícipes de los propósitos e intenciones de la investigación. Para ello hemos tenido presente lo que en investigación social se denomina "*consentimiento informado*" (Eisner, 1998) que implica tener en cuenta:

- La honestidad en la información proporcionada a los participantes, ya que en todo momento nuestros participantes estuvieron informados de los propósitos de la investigación y la naturaleza del estudio (Punch, 1994).

- El consentimiento de los participantes debido a que los docentes que nos proporcionaron información en entrevistas y relatos de vida, manifestaron su aceptación y aprobación para formar parte de esta investigación, reflejado en un acuerdo y compromiso de participación en el estudio (ver anexo 5.1).

Tratamos de respetar la confidencialidad de los participantes, pero teniendo en cuenta que como señala Christians (2000), a pesar de cerrar compromisos en este sentido es muy difícil practicar una confidencialidad y anonimato herméticos, ya que los seudónimos y las descripciones "camufladas" pueden ser reconocidas por determinadas audiencias. No obstante, la identificación a lo largo del proceso de presentación y análisis de los datos de cada uno de los docentes participantes, se hace a través seudónimos, intentando también omitir aquellas otras informaciones que puedan desvelar con demasiada claridad el anonimato de algún participante.

También hemos tratado de ser cuidadosos a la hora de compartir las transcripciones, resultados, informes y las conclusiones del estudio con los participantes. Hemos negociado la conformidad de los docentes en relación a sus aportaciones y, una vez transcritas las grabaciones de las entrevistas y registrados los relatos de vida, han tenido la oportunidad de revisarlos añadiendo y omitiendo lo que estimasen oportuno.

Una vez íbamos elaborando los informes, hemos ido dándoles la opción, a través del contacto vía correo electrónico, de revisar los resultados y posteriormente las conclusiones antes de su publicación definitiva.

### 5.2.5.2 Credibilidad

En relación a la calidad de la investigación, emerge otro aspecto ético de gran importancia, que es el de tratar de seguir unos criterios de rigor adecuados para proporcionar, al final del estudio, una garantía en el diseño y desarrollo de la investigación y la confianza de que se presentan los hechos tal y como han sido compartidos por los participantes. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado por el/los investigador/es (Rodríguez Gómez, Gil y García, 1996).

Los rasgos que tradicionalmente se han asociado a la calidad de la investigación, desde el enfoque positivista, han sido los de fiabilidad y validez. Goetz y LeCompte (1984) hacen un esfuerzo por dotar de rigor científico a la investigación cualitativa, pero para ello utilizan la misma terminología que la metodología cualitativa: validez interna, validez externa, fiabilidad interna y fiabilidad externa, mientras otros autores rechazan los conceptos convencionales (Erickson, 1990; Guba, 1983 y Lincoln y Guba, 1985). Según Erickson (1990) 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.

Otras posiciones, en claro rechazo a los conceptos tradicionales de fiabilidad y validez, son las defendidas por Lincoln y Guba (1985), desarrollando un sistema alternativo "naturalista" para valorar el rigor de la investigación. Estos autores consideran que independientemente de la naturaleza de una investigación o de la metodología que lleve a cabo, el rigor científico debe erigirse sobre la base de estas cuatro dimensiones o enfoques: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (ver tabla 5.4), que son interpretadas desde la investigación cualitativa y abordadas desde diferentes estrategias: *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad* (Guba, 1983), a través de las cuales situaremos nuestras preocupaciones para abordar y explicitar la calidad de nuestra investigación:



CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	INVESTIGACIÓN POSITIVISTA	INVESTIGACIÓN NATURALISTA
VERACIDAD	VALIDEZ INTERNA	CREDIBILIDAD
APLICABILIDAD	VALIDEZ EXTERNA	TRANSFERIBILIDAD
CONSISTENCIA	FIABILIDAD	DEPENDENCIA
NEUTRALIDAD	OBJETIVIDAD	CONFIRMABILIDAD

Tabla 5.4. Criterios de credibilidad, adaptado de Guba (1983)

• *La credibilidad* se refiere a la capacidad de poder demostrar que se ha obtenido la información correcta que se pretendía y que los métodos utilizados han sido coherentes con las necesidades y propósitos del estudio. Es decir, una información tiene credibilidad cuando existe un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los participantes poseen sobre las realidades estudiadas. Guba (1983) habla de presentar datos aceptables y para ello se deben contrastar las interpretaciones a través de diferentes procedimientos. Nosotros hemos utilizado los siguientes:

- *Intercambio de opiniones con otros investigadores y consulta con expertos*, por un lado para la elaboración del marco teórico, lo que nos permitió orientar, definir y enmarcar el estudio en su contexto teórico, y por otro, sobre la metodología del estudio y la elaboración de resultados y conclusiones, aumentando las posibilidades de utilizar procedimientos adecuados a los propósitos del estudio y estimulando nuestra reflexión para reorientar y reformular el proceso de investigación en alguna de sus fases. Esto se realizó a través de un estrecho contacto con los directores de tesis, expertos de nuestra Facultad y profesorado de otras universidades con un perfil cercano a las AFMN.
- *Consulta con expertos en la elaboración de la entrevista*, ya que al contar con la revisión del borrador de la entrevista con once expertos, logramos que las preguntas de la entrevista guía fueran adecuadas e idóneas para recoger la información sobre los temas de nuestra investigación.
- *Triangulación* que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos. En nuestro caso de *métodos de recogida de información* (entrevista, programa docente, artículo científico y relato de vida) y *de perspectivas* (de los diferentes profesores participantes y del investigador). Podemos ver como Stake apunta que *“en nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de «hacerlo bien». En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan triangulación”* (Stake, 1998: 94).

- *Comprobación con los participantes*, contrastando datos e interpretaciones con las personas que constituyen las fuentes de esos datos, ya que en varios momentos (transcripción de la entrevista, microinformes de cada docente e informe final) se envió a los profesores todo el material escrito para su revisión y contraste. El proceso de comprobación con los participantes es la actividad más importante que los investigadores pueden realizar para garantizar la credibilidad (Lincoln y Guba, 1985).

- *Comprobación de la coherencia estructural*, para asegurarnos de que entre los datos e interpretaciones no se dan contradicciones o incoherencias, es necesario leer y releer los materiales, tanto los datos en "bruto" como los elaborados. También a partir de la búsqueda de evidencia negativa: es decir, preguntándose una vez alcanzadas las conclusiones si hay datos que se oponen o son inconsistentes con esas conclusiones.

• *La transferibilidad* es la capacidad de poder transferir, sin intentar establecer generalizaciones (como en el paradigma positivista), los resultados del estudio a otros contextos parecidos. De esta forma posibilitamos al lector que saque sus propias conclusiones, aportando la información y descripciones suficientes, acerca de si los resultados obtenidos en el contexto del estudio podrían aplicarse total o parcialmente a otros contextos.

Permite cumplir con este requisito el hecho de realizar "descripciones copiosas". Nosotros tratamos de desarrollar, por un lado, descripciones precisas del contexto de la investigación que ayudaría a replicarlo en un contexto parecido, por otro, una descripción detallada y justificada del proceso de selección de los casos, ya que para comprobar la transferencia es necesario seleccionar a aquellos que pudieran dar información precisa y adecuada al objeto de estudio. Y por último, una descripción minuciosa del proceso de investigación seguido con acceso en el informe y en un posible apéndice o anexo del mayor número de datos posible.

• *La dependencia* hace referencia a la consistencia de determinados resultados, esta se da en la medida en que se puede demostrar que si otros investigadores realizaran ese mismo estudio bajo las mismas condiciones, llegarían a obtener resultados muy similares, si no iguales. En este sentido, hemos de ser conscientes que el mundo social está en continuo cambio y que aún repitiendo el mismo estudio, en las mismas condiciones, factores tales como el tiempo transcurrido y la «maduración» de los participantes podrían afectar los resultados (Goetz y LeCompte, 1984). Debemos preocuparnos por la estabilidad de la información, pero se ha de tener en cuenta las condiciones cambiantes en el fenómeno elegido, así como los cambios en el diseño creados por la mayor comprensión de la situación (Latorre, et al., 2003). De todas formas,

el investigador debe hacer un esfuerzo para facilitar la replicabilidad de su estudio, como mínimo para que sus resultados y conclusiones puedan ser corroborados y/o criticados.

En nuestra investigación hemos tenido en cuenta las siguientes estrategias para asegurar la dependencia:

- *Establecimiento de un acuerdo y compromiso de participación en el estudio*, que sirve para dar replicabilidad al estudio, ya que informamos a los participantes de los propósitos y del proceso del estudio, para que pudieran tomar decisiones pertinentes acerca de su participación.
  - *Inclusión de suficientes fuentes bibliográficas*, que contribuye a la replicabilidad del estudio al poder contrastar y valorar la información que se proporcionó en éste.
  - *Descripción detallada de los métodos, procedimientos del estudio y del proceso de la investigación*, que aumenta la replicabilidad al dar información que permite que otros investigadores realicen un estudio similar para verificar los resultados.
  - *Establecer pistas para la revisión* a través del diario del investigador, donde se reflejan los pasos y procesos de decisión emergentes seguidos para la recogida, análisis e interpretación de datos, que ayudará a considerar la manera en que los resultados dependen de los contextos, métodos y participantes estudiados.
- *La confirmabilidad* consiste en un proceso de análisis reflexivo y de reconstrucción de las interpretaciones coincidentes desde varios puntos de vista (triangulación). Tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador (Rodríguez Gómez y otros, 1996). Se produce cuando, aún mostrando nuestras propias creencias, se demuestra que se han puesto los medios necesarios para evitar que los prejuicios por parte del investigador pudieran contaminar o tergiversar los resultados y las conclusiones. Las estrategias utilizadas fueron:
- *Consulta con expertos y participantes* en la elaboración de los resultados y conclusiones.
  - *Ejercicio de reflexión*, manifestando los supuestos epistemológicos que nos llevan a hacer la investigación de la forma y bajo los supuestos en la que la hemos desarrollado.
  - *Triangulación de análisis de datos* al comparar y contrastar las opiniones vertidas por los participantes, el investigador y los expertos, se disminuyen las posibilidades de error de la interpretación de los datos.

- *Mediante descriptores de baja inferencia*, utilizando citas del texto original (entrevistas, relatos de vida, marco teórico, etc.), disminuyendo así la posibilidad de contaminación de los resultados donde el lector, puede constatar si la teoría realmente emerge de los datos.
- *Mediante saturación*, donde la presentación de los resultados se realizará procurando referencias textuales que den fe del grado de significación de los mismos. En estos casos la frecuencia de aparición de las diferentes categorías o unidades de información y la reiteración de citas textuales que sustenten una interpretación sobre su contenido, serán los criterios a tener en cuenta.
- *Establecimiento de un proceso de auditoría y aportación documental* como forma de permanecer fiel a los resultados, así todos los documentos y materiales creados en el proceso de la tesis fueron catalogados, fechados, archivados e incluidos en el anexo de la investigación.
- *Explicitar los intereses y perspectivas del investigador* desde la introducción de la investigación y a través de su propia historia de vida. Esto proporcionará neutralidad al estudio ya que saca a la luz de forma razonable las posibles perspectivas personales. Admitiendo que el investigador es también un instrumento de la investigación y que por tanto no está a salvo de influencias contextuales. Así pues, al exponer estas influencias desde un principio, el lector puede hacerse cargo de sus posibles efectos.

## 5.2 CRONOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como hemos comprobado en los apartados anteriores, nuestra investigación, como corresponde a la metodología cualitativa, no puede considerarse como un proceso lineal, sino recurrente. No es un proceso determinado, sino emergente. Coincidimos con Pittman y Maxwell (1992) en que el desarrollo de las investigaciones cualitativas están marcadas por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador. De este modo planteamos en el cuadro 5.5 las diferentes fases de la investigación con sus interrelaciones y la evolución cronológica de las tareas más significativas de la misma.

La investigación se desarrolló en diferentes fases<sup>15</sup>:

FASE		TEMPORALIZACIÓN	ACCIONES
<b>PREPARATORIA</b>	<b>REFLEXIVA</b>	Septiembre 2004 a Junio 2005	Primeras ideas y contactos con los directores
		Julio - Agosto 2005	Primeros esquema de la estructura y diseño de la tesis
		Agosto - Febrero 2006	Recopilación, lectura y esquemas de fuentes bibliográficas
		Agosto - Septiembre 2005	Formación investigadora sobre la temática y metodología prevista
		Diciembre 2005 - Febrero 2006	Formulación de las primeras preguntas y propósitos de la investigación
		Diciembre 2005 - Febrero 2006	Elaboración de mapas conceptuales que interrelacionan preguntas, marco teórico e investigación
		Enero- Febrero 2006	Recopilación de planes de estudios y programas de AFMN de todas las universidades españolas
	<b>Diseño</b>	Enero - Mayo 2006	Primera definición del marco teórico
		Enero - Septiembre 2006	Primer marco general de la investigación
		Febrero 2006	Primeros esbozos de índice de la tesis
		Enero - Marzo 2006	Diseño borrador de la entrevista
		Febrero- Abril 2006	Contraste de la entrevista con expertos
		Abril - Mayo 2006	Reformulación de la entrevista y elaboración de pautas para la HV
		Abril - Septiembre 2006	Primer diseño y reformulación del EC
		Abril 2006	Contacto informantes. Criterios de selección
		Mayo 2006	Contrato de investigación con los seis profesores participantes

<sup>15</sup> En los manuales de investigación cualitativa podemos ver diversas formas de conceptualizar las fases de la investigación (Ver Pittman y Maxwell, 1992; Sandoval, 1996; Latorre, Del Rincon y Arnal, 2003; Tójar, 2006). Todos ellos se decantan por un modelo de organización concreto, pero a su vez insisten en que simplemente son aproximaciones y sugerencias útiles para orientarnos y situarnos, que no deben entenderse como un estándar. Nosotros hemos organizado nuestra investigación siguiendo las cuatro fases que consideran Rodríguez Gómez et al. (1996: 63) es decir, fase preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

<b>TRABAJO DE CAMPO</b>	<b>Acceso al Campo</b>	Junio 2006	Revisión de los programas de las asignaturas de los participantes ante la entrevista
		Junio 2006	Preparación de la entrevista y entrevista piloto
		Junio - Julio 2006	Realización de las entrevistas
	<b>Recogida de datos</b>	Junio - Julio de 2006	Recepción de relatos de vida
		Julio 2006	Elaboración de la historia de vida del investigador
		Junio - Agosto 2006	Transcripciones y envío de entrevistas a los participantes para su revisión
		Agosto - Septiembre 2006	Micro informes. Revisión somera de entrevistas y relatos de vida Análisis de programas docentes y revisión de artículos científicos del autor
<b>ANALÍTICA</b>	Septiembre 2006	Codificación con Nud*ist Vivo	
	Octubre 2006	Organización y análisis de datos Primera reformulación del caso	
	Noviembre 2006 a Mayo 2007	Elaboración del informe de los seis estudios de caso Contacto electrónico con informantes	
	Diciembre 2006 a Junio 2007	Envío y negociación de los informes de caso con los participantes	
	Julio 2007	Segunda reformulación del caso	
	Julio - Agosto 2007	Inicio del Cross Case	
<b>INFORMATIVA</b>	Junio - Julio 2007	Elaboración definitiva de la historia de vida del investigador y definir la estructura del informe	
	Junio-Julio 2007	Cerrar los seis estudios de caso	
	Julio 2007	Reajustar el capítulo de metodología a la evolución del estudio	
	Septiembre -Diciembre 2007	Cerrar el cross case. Análisis cruzados de los seis casos	
	Octubre-Diciembre 2007	Configuración y elaboración definitiva del marco teórico	
	Enero 2008	Consideraciones finales y proyección del estudio	

Tabla 5.5. Evolución cronológica del estudio

## CAPITULO 6

# ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: VENTANAS Y ESPEJOS SOBRE EL PROFESORADO DE AFMN A TRAVÉS DE SEIS ESTUDIOS DE CASO





## Introducción

En este capítulo se presentan los informes extraídos de los seis casos que han constituido el estudio de caso(s) múltiple (o multicaso) de nuestra investigación. Se trata de unos informes extensos, que pretenden profundizar en la biografía y pensamiento de seis profesores que imparten asignaturas relacionadas con las AFMN, en diferentes universidades españolas. A cada uno de los casos le hemos conferido identidad propia, aún siendo conscientes de que forman parte de un estudio más amplio, desde el que pretendemos iluminar nuestras preguntas de investigación.

Desde este capítulo, nos interesa especialmente estudiar las peculiaridades que caracterizan cada caso, comprendiendo e interpretando las singularidades de cada profesor en su contexto y en sus circunstancias personales y profesionales. En estos estudios de caso tendremos la oportunidad de describir cada situación, aportando extractos de los datos reales, dejando que los participantes hablen por sí mismos, ofreciendo de este modo al lector suficiente información para que pueda comprender los resultados.

En el desarrollo de los seis estudios de caso, apostamos por las descripciones abiertas y orientadas a la comprensión de cada caso particular, pudiendo ser proyectadas hacia una situación más global. Estos seis casos suponen, por un lado, copiosos informes de resultados, donde cada profesor muestra su cara particular, y por otro, información relevante para poder completar, en el próximo capítulo, los interrogantes planteados en el desarrollo de esta tesis.

Este capítulo se subdivide en seis apartados, donde se refleja el estudio de caso de cada participante, y cada uno de estos en ocho subapartados que corresponden a las declaraciones temáticas y preguntas informativas de cada uno de ellos, desde las que reflejamos con diversos "fotogramas" el pensamiento de cada profesor, tratando de ofrecer evidencias de cómo es, piensa y se posiciona cada uno de ellos.

Las declaraciones temáticas *“ayudan al investigador a describir el amplio abanico de cuestiones que influyen de una u otra manera en los issues del caso de estudio previamente definidos”* (Jorrín, 2006: 96), para dar respuesta a ellos, necesitamos ir resolviendo nuestros interrogantes uno por uno, sin olvidarnos que forman parte de un todo. Son por decirlo de algún modo los lugares intermedios que hemos de recorrer, para llegar a nuestro destino, formando parte de un viaje pausado que hemos de emprender, en el cual nos importa el destino, pero también el trayecto, y como decía Rafael Ruiz, un buen amigo, *“que lo que hagamos sea un viaje, no un desplazamiento”*. De este modo, el investigador puede ir anticipando el devenir del caso en el que se encuentra inmerso, y tener suficiente conocimiento para reorientar el viaje. En este sentido nuestras declaraciones temáticas y los propios issues de la investigación han ido evolucionando y reformulándose en el transcurso de la misma.

A nivel metodológico, los resultados que emergen de cada caso se han analizado siguiendo la estructura conceptual que se estableció ya en el capítulo cinco. De esta forma, los resultados se agrupan alrededor de siete declaraciones temáticas específicas y cinco aglutinadoras<sup>1</sup>, estas últimas incluidas en el apartado octavo de cada informe de caso.

Aquí podemos ver su denominación con una breve explicación de cada una de ellas<sup>2</sup>:

1. *Relación personal del profesorado con las AFMN: historia personal.* Aquí tratamos de analizar la relación personal con las AFMN. Estableciendo un repaso cronológico desde la infancia hasta la actualidad, destacando los hitos más relevantes.
2. *Recorrido docente en AFMN.* Pretendiendo conocer las relaciones y evoluciones con las AFMN a lo largo del desempeño profesional (docente e investigador).
3. *Concepto y características de/sobre AFMN.* Nos parece muy importante partir de las concepciones generales en torno a las AFMN, tratando de profundizar en qué se entiende por AFMN y cuáles son las características fundamentales que se le atribuyen.
4. *AFMN: escuela y sociedad.* Aquí desvelaremos el papel que desempeñan las AFMN en diferentes ámbitos, profundizando a nivel microsistémico en la realidad escolar y macrosistémico en la sociedad contemporánea.

---

<sup>1</sup> Hemos establecido a diferencia entre *declaraciones temáticas específicas y aglutinadoras*. Las que denominamos *específicas* tienen unos límites más claros y definidos por los propios instrumentos de recogida de datos y aunque dependen de las demás para construir el caso, pueden ser analizadas de forma independiente. Sin embargo, las declaraciones temáticas aglutinadoras surgen de las evidencias encontradas en las anteriores y nos acercan de forma progresiva a la iluminación de nuestros issues.

<sup>2</sup> Estas declaraciones temáticas se pueden encontrar detalladas en la tabla 5.2 del capítulo 5.

5. *Formación en AFMN en la universidad.* Pretendemos valorar algunos aspectos generales y contextuales de la formación universitaria en AFMN, que nos ayuden a situarnos y comprender cada una de las seis realidades en las que tratamos de profundizar.

6. *Docencia y planificación en AFMN.* Aquí tratamos de analizar, comprender e interpretar el enfoque de los programas docentes, profundizando en la planificación de las asignaturas y en los diferentes elementos que la conforman.

7. *Limitaciones y alternativas en la docencia de AFMN.* Se trata de valorar los obstáculos que de algún modo dificultan y/o condicionan la acción docente y de cómo se buscan alternativas para minimizar o solventar estas dificultades.

8. *Declaraciones temáticas aglutinadoras.* Tratando de aproximarse a los grandes temas de la investigación desde el pensamiento de cada profesor.

*8.1 Preocupaciones y principios docentes.* Supone un tema transversal y aglutinador en nuestra investigación, ya que en torno esta temática destacamos por un lado las preocupaciones docentes, y por otro tratamos de descubrir los principios pedagógicos que emergen del pensamiento de cada uno de nuestros profesores.

*8.2 Perfil y competencias profesionales.* Aquí pretendemos conocer el perfil del profesional que emana del pensamiento de cada profesor y el desarrollo de competencias que se propone.

*8.3 Modelos didácticos.* Tomaremos como referencia cuatro modelos didácticos denominados: vía de optimización educativa, vía capacitación técnica, vía suministradora de sensaciones y vía de organización y gestión. A lo largo de la investigación comprobaremos cómo estos modelos están presentes en el pensamiento de cada docente.

*8.4 Tópicos y metáforas.* Tratamos de descubrir algunos temas recurrentes, tópicos, paradojas que aparecen a la hora de abordar o no contenidos relacionados con las AFMN. También nos interesa el lenguaje específico que el profesorado utiliza para hablar de su mundo profesional, que en muchas ocasiones se convierte en un lenguaje metafórico.

*8.5 Interrelación personal y profesional con las AFMN.* Aquí trataremos de interrelacionar la práctica personal y profesional en torno a las AFMN, buscando puntos de conexión e influencia mutua, comprendiendo de qué manera las actividades practicadas en el ocio

puedan tener su influencia en lo profesional y viceversa, intentando otorgar significado a la ausencia o presencia de dicha interrelación.

Siguiendo esta estructura se pretenden iluminar los interrogantes de nuestros seis casos, presentando los resultados de forma asequible y estructurada tanto para el investigador como para el lector. Hemos de destacar que aunque respetamos la estructura conceptual planteada para el caso y las declaraciones temáticas, en algunas ocasiones, los epígrafes de cada apartado toman denominaciones diferentes, que en función de cada profesor y ajustándose a la temática a investigar, prepara al lector para intuir la peculiaridad contextual de cada apartado y/o informante.

A cada participante le hemos asignado un seudónimo para preservar su anonimato. Además, para facilitar el seguimiento y la constatación de la autenticidad de los datos e incrementar la credibilidad del estudio, cuando citamos textualmente a los participantes, agregamos el documento (programa, entrevista, relato de vida o artículo científico) junto con el número del párrafo de donde extraemos la cita textual (ej., Ent. Pedro, 60). De este modo, aquellas personas que estuvieran interesadas en hacerlo, podrían constatar la veracidad y exactitud de las citas en los anexos.

Para la recogida de los datos, hemos empleado como técnicas e instrumentos (como ya aparece en el apartado 5.3.3 del capítulo de metodología), una entrevista en profundidad que tuvimos con cada uno de los seis participantes, que completamos con el análisis del programa docente de una de las asignaturas que imparten y un relato personal y profesional de vida. Así mismo, hemos analizado también algún artículo científico de su autoría que nos ha ayudado a completar el perfil biográfico y el pensamiento de cada uno de nuestros profesores.

## 6.1 ESTUDIO DE CASO 1. PEDRO: LA NATURALEZA COMO AULA

Desde que di mi primer paseo con Pedro por la naturaleza pude percibir el sentido que para él tienen las AFMN, no sólo desde el punto de vista docente, sino también personal. Ese día, al otro lado del Atlántico, caminamos por un precioso bosque de Alerces Andinos compartiendo belleza, lluvia, proyectos personales y educativos, donde al hilo de una interesante conversación, “la naturaleza” fue la indiscutible protagonista.

Nuestro profesor terminó sus estudios en el INEF de Madrid en el año 1991 y desde entonces lleva formando a maestros en una Escuela Universitaria de Educación. En aquellos momentos estaba naciendo la especialidad de Magisterio EF y como el centro en el que trabajaba fue pionero en implantar esta titulación, probablemente nuestro informante sea el primer profesor del Estado que haya impartido una asignatura específica de AFMN en la Diplomatura de Maestro EF. En la actualidad es responsable de dos asignaturas relacionadas con esta temática en esta titulación, una de ellas obligatoria y la otra de libre configuración.

En estos dieciséis años de docencia universitaria, siempre en el mismo centro, su afán principal ha sido transmitir las posibilidades del aula naturaleza como espacio de aprendizaje en la educación formal y no formal. Esta tarea la ha realizado en primera persona, con la mochila a cuestas y no siempre dentro de los muros de su centro, creando un seminario de formación para estudiantes de Magisterio, del que han salido grandes profesionales, y trabajando con una Escuela de Primaria y sus maestros, a los que durante los últimos nueve años ha acompañado durante una semana entera, trasladando todo el centro escolar a diferentes espacios naturales. A estas dos cuestiones hemos de añadir la formación de una *Escuela de Aire Libre* para niños y jóvenes en coordinación con el Ayuntamiento de su ciudad y algunos de sus alumnos de Magisterio; así, como la creación del primer Congreso de AFMN que se desarrolla en nuestro país.

Nuestro protagonista tiene al menos una decena de publicaciones, entre ellas un libro sobre diferentes recursos de aplicación de las AFMN a la EF escolar.

### 6.1.1 APROXIMACIÓN PERSONAL A LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL

Pedro nació entre montañas, en una localidad del País Vasco, donde sus padres, oriundos de Castilla, habían acudido en busca de trabajo. En su infancia y adolescencia la naturaleza tan cercana se convirtió, por proximidad, en su espacio de juego. A pesar de ello, nuestro informante

no otorga a este hecho mayor trascendencia y nos confiesa que no tuvo la sensación de hacer en esas etapas ninguna actividad relacionada con las AFMN, afirmando que sus únicas actividades físicas y deportivas eran entonces el judo y jugar al fútbol en las calles.

No obstante, sí nos relata que la naturaleza era un espacio al que acudía frecuentemente, ya que se encontraba a las mismas puertas de su casa:

*"como teníamos tan cerca la montaña, cada vez que íbamos a pescar de chavales, o cada vez que íbamos a coger caracoles o íbamos a por leña para la fogata de San Juan, pues sí que es verdad que lo que hacíamos era ir a la montaña (...); pero lo que hacíamos, por lo menos yo lo veo así, era ir simplemente porque estaba allí, porque nos gustaba, pero sin ninguna metodología, sin ningún monitor, sin nadie que nos dijera nada, ni nadie que nos enseñara nada, y por supuesto yo nunca utilicé ningún tipo de material específico, cuando hablo de material específico me estoy refiriendo incluso a botas" (HV. Pedro, 2).*

En una segunda etapa, situada en la adolescencia avanzada, sus relaciones con las actividades en la naturaleza comenzaron a tener un tinte utilitario. Así las montañas cercanas a su casa se convertían en lugares de entrenamiento deportivo:

*"La primera vez que subí a Mugarra, un pico muy cercano a mi casa, lo hice entrenando. Tardaba de la puerta de mi casa a la cima y vuelta a la puerta de mi casa, una hora y media en 800 metros de desnivel" (3).*

Su principal objetivo con estas actividades era la mejora de su condición física, así los elementos de la naturaleza pasaban desapercibidos, incluso en aquellos lugares a los que acudía con frecuencia, como podemos observar en las siguientes líneas:

*"Años después subiendo con la que ahora es mi mujer, me di cuenta de que en la cumbre había hayas. Tantas veces había subido y no me había dado cuenta de "este pequeño detalle". A Mugarra, yo subía para entrenar, mejorar mi condición física para el Judo o para preparar las pruebas de INEF de Madrid a las que me iba a presentar más adelante" (Ibid.).*

Más adelante, ya con 21 años, decide entrenarse teniendo como principal interés acceder a los estudios de INEF, por aquel entonces con pruebas físicas de acceso más selectivas y con muchos más aspirantes. En estos momentos las actividades en la montaña se convertirán en su principal referente. De esta manera empieza a aficionarse a ellas, comenzando a salir hacia otras montañas más lejanas, organizando algún viaje a los Pirineos y a los Picos de Europa.

*"Empiezo a acercarme a la montaña desde un punto de vista más de hacer cosas en ella, cuando decido prepararme las pruebas para entrar a INEF, (...) decido incluir el tema de montaña dentro de*

*mi preparación (...), con una idea de progresar dentro de las mismas y ahí sí que es verdad que es donde me surge pues una afición muy viva a hacer montaña, (...) sin ningún tipo de formación, nadie me decía nada, ni iba con ningún monitor, simplemente íbamos dos, tres amigos, veíamos una montaña, la subíamos y ya está, no teníamos ningún tipo de material específico” (HV. Pedro, 4).*

Finalmente logra entrar en INEF con 23 años y durante los primeros años no hace prácticamente nada relacionado con las AFMN. En segundo curso, a través de la asignatura *Actividades Físicas en la Naturaleza*, empieza a adquirir formación específica dentro de este ámbito, principalmente sobre senderismo, orientación y escalada. Este hecho hace que se vuelva a revitalizar su afición por la naturaleza y que ésta empiece a coger fuerza entre sus preferencias profesionales. En este sentido, nuestro informante reconoce que los dos profesores que tuvo en el INEF fueron los artífices primordiales, por unas razones u otras, de su creciente interés por las AFMN.

En primer lugar, su profesor de segundo curso, se convierte en una referencia básica. Con él contacta tanto en lo académico como en lo personal, participando juntos en proyectos sobre orientación en la naturaleza.

*“(...) es además una persona que personalmente me enlaza muchísimo, (...) consigue hacer un grupo dentro de sus alumnos entre los cuales yo me encuentro, que haga cosas muy específicas de orientación y por tanto es la primera persona que tomo como guía para aprender de esto de las Actividades Físicas en el Medio Natural” (Ibid.).*

A partir de esta relación surge en Pedro una preocupación continua por formarse y profundizar en las AFMN, mas allá de lo que se ofertaba en las asignaturas de la carrera. Comienzan a aumentar en número e intensidad sus experiencias personales en la naturaleza, buscando nuevas prácticas para completar sus vivencias y su formación.

Esta situación de búsqueda de aprendizajes enlaza con la otra asignatura específica de AFMN que tiene la oportunidad de cursar en cuarto curso: *Actividades en la Naturaleza II*. En ésta contacta con el profesor de la misma, al que Pedro también otorga una importancia capital en su creciente interés por las AFMN, pero desde un prisma diferente, ya que una vez terminada la asignatura este profesor se convertirá en un “compañero de cordada”, con el que aprenderá muchísimas cosas, ya en un contexto más informal.

*“(...) [este profesor] a nivel personal es un gran montañero y de alguna manera, junto con otros dos compañeros enlazamos con él cuando acabamos la carrera. Es decir, una vez acabada su asignatura y una vez perdido el contacto académico con él decidimos pedirle que nos acompañe a unas excursiones, en definitiva que nos enseñe más a nivel particular; Fulgencio accede y se*

*convierte de alguna manera en un aprendizaje de formación permanente muy fuerte en mí; con él aprendí muchísimas cosas dentro de la montaña y lo aprendí dentro en un contexto muy privilegiado porque íbamos él y otros dos” (HV. Pedro, 6).*

De este modo, los dos últimos años de carrera de Pedro suponen un vuelco total hacia todo tipo de Actividades en el Medio Natural, apenas hace judo, ni otro tipo de actividades. Contacta con la orientación a través de un club, hace escalada de forma libre y comienza a interrelacionar sus preferencias personales con actividades docentes, impartiendo clases sobre senderismo en centros escolares de la Comunidad de Madrid. En aquella época empieza a vincularse también con la Ruta Quetzal<sup>3</sup>, relación que durará unos cuantos años y que dejará en Pedro una huella muy significativa:

*“La Ruta Quetzal ha sido una experiencia más de campamento con jóvenes. La diferencia es dónde y con quien se ha hecho ese campamento. Se trata de un campamento con 400 chicos y chicas de 45 países diferentes y conviviendo durante 45 días realizando un viaje por diferentes países de Iberoamérica. Estas características hacen que la intensidad y la vivencia del mismo sea tal que ejerce una influencia enorme en esos chicos” (Pedro, correo 5-6-07).*

Estas experiencias al otro lado del océano, se han convertido en la actualidad en viajes frecuentes a diferentes Universidades latinoamericanas, bien para asistir a congresos, o para desarrollar proyectos sobre las AFMN, algunos de ellos de larga duración y en compañía de su familia.

*“Es cierto que tengo pasión por América Latina, no sé por qué, supongo que no hay nada racional sino sentimental, es decir, no es que Ecuador o Costa Rica sean mejores o peores que otros lugares del mundo, simplemente me encuentro a gusto allí. Cuando he tenido la suerte de poder acudir como docente, me ha ocurrido igual que cuando he ido a nivel personal: he estado completamente a gusto, me siento identificado con su forma de ser, con su manera de afrontar la vida...” (Ibíd.).*

Como podemos ver gran parte de su dedicación personal y profesional está orientada decididamente hacia las Actividades Físicas en el Medio Natural, tratando desde ámbitos universitarios de establecer continuos puentes entre diversas realidades sociales y educativas.

---

<sup>3</sup> La ruta Quetzal es un programa desarrollado desde 1993 con jóvenes hispanoparlantes, donde juntos recorren lugares emblemáticos de España y Latinoamérica a modo de expedición. Se trata de un planteamiento intercultural de formación de la personalidad, ya que jóvenes de ambos continentes han de conocerse mutuamente mediante una intensa convivencia, experimentar aventuras y desempeñar cometidos comunes. Según palabras de De la Quadra Salcedo, director de la Ruta Quetzal, quiere posibilitar a los participantes en las expediciones “la experiencia de conocerse así mismo a través del contacto con otras personas y a través de días de intensa convivencia, encontrar compañeros de ruta y amigos que hablan el mismo idioma, aunque sean de diferentes nacionalidades y tengan otros usos y costumbres” (Nasser y Lohmar, 2001: 12).



### 6.1.2 RECORRIDO DOCENTE: UNA VINCULACIÓN PERMANENTE CON LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y LA REALIDAD ESCOLAR

Ya hemos mencionado los primeros contactos docentes de nuestro informante con centros escolares cuando todavía era alumno de INEF; pues bien, de estas primeras experiencias pasó en octubre de 1991, nada más acabar la carrera, a dar clase en una Escuela de Magisterio, donde desde el primer momento tuvo la oportunidad de impartir contenidos relativos a las AFMN.

*"(...) es una plaza sin asignaturas [asignadas], es decir yo me presento y tengo la suerte de estar en el momento apropiado (...), soy interino y de nuevo tengo suerte porque hay una asignatura en ese plan de estudios en el cual uno de los temas son las Actividades Físicas en el Medio Natural. Bueno rápidamente la veo y digo que me gustaría impartirla y de nuevo sigo teniendo suerte porque ninguno de mis compañeros está especialmente motivado hacia ella" (8).*

Después de estar volcado los últimos años de estudiante en las AFMN, se encuentra con la posibilidad de poder incluirlas dentro de su docencia en la Diplomatura de Maestro EF. Tras unos años impartiendo los contenidos de AFMN dentro de una asignatura denominada Actividad Física Organizada II, después de varios cambios en el plan de estudios y tras su insistencia para que las AFMN no pertenecieran sólo a un tema dentro de una asignatura, sino que se convirtiesen en una asignatura con contenido propio, en su centro se implanta una asignatura obligatoria de seis créditos denominada *Actividad física y recreación en el medio natural*, que aún sigue vigente.

En la actualidad lleva dieciséis años impartiendo esta asignatura y durante este tiempo su tarea docente e investigadora se ha volcado en esta temática, creando un seminario complementario denominado *Otras aulas de EF*, como asignatura de libre configuración e investigando y publicando en torno a las AFMN educativas. En paralelo a su dedicación profesional, ha continuado realizando actividades en la naturaleza como forma de ocio con sus amigos, su pareja y sus alumnos, como él hizo anteriormente con alguno de sus profesores.

*"para mí es un auténtico goce dar la asignatura, (...) me gusta a nivel personal, me gusta a nivel de ocio, me gusta formarme dentro de la misma y me gusta formar a mis alumnos dentro de la misma, (...) el vuelco es total, todo lo que escribo, todos los cursos a los que acudo o los congresos en los que presento alguna comunicación, pues siempre el tema central es siempre el mismo, es mi asignatura la AFMN a veces lo enfoco desde un punto de vista más didáctico y otras desde un punto de vista más práctico, pero el eje es siempre el mismo" (Ibid.).*

Otra característica de nuestro informante es que desde la docencia universitaria ha ido creando una extensa y sólida red cultural en torno a las AFMN en su centro y su entorno próximo, estableciendo continuos puentes entre la Universidad y otros contextos formativos. Como ejemplo de ello podemos destacar, por un lado, la creación de la Escuela de Aire Libre Municipal, en coordinación con el Ayuntamiento de su ciudad, donde algunos de sus alumnos de Magisterio son los profesores de la misma y, por otro, las frecuentes colaboraciones con centros escolares para llevar a cabo proyectos conjuntos de AFMN, como podemos ver en las siguientes líneas:

*"(...) todos los temas míos de investigación van volcados hacia las AFMN y en especial hacia su aplicación real en primaria, de los 15 años que llevo trabajando pues al menos los 12 últimos no ha habido un año en que no haya tenido como poco dos experiencias con Centros educativos reales, es decir donde con maestro o maestra de Educación Física, nos juntamos y planificamos actividades en el Medio Natural para sus niños y en el cual yo participo de alguna forma; a veces he participado como consejero, otras como profesor y otras como uno de los organizadores de la misma" (10).*

De estas colaboraciones con centros de Primaria, podemos destacar especialmente una con un centro escolar de la Provincia de Valladolid, en la que durante los últimos nueve años han desarrollado conjuntamente una experiencia de educación en la naturaleza, con todo el centro al completo y durante una semana. En ella participan los profesores del centro, nuestro protagonista como coordinador y sus alumnos o antiguos alumnos como responsables de las actividades.

*"(...) creo que tiene más importancia todavía porque cuando nos vamos al Medio Natural, nos vamos el centro completo, (...), los tres ciclos, eso como digo lo llevamos haciendo durante los últimos 9 años y la implicación mía es total, son 5 días enteros en la naturaleza, yo soy responsable de todas las actividades, aunque evidentemente el responsable de la actividad es el maestro, porque es el responsable de los niños, pero yo me responsabilizo de todo lo que se hace y de todos los profesores que van allí a impartir, que son siempre o alumnos míos o antiguos alumnos míos" (Ibíd).*

Esta experiencia, según nuestro informante, se convierte en una actividad muy provechosa para todos los protagonistas, siendo además de una propuesta muy educativa e innovadora para alumnos de primaria, un proceso de formación compartida y un espacio para la investigación.

*"este es un trabajo de investigación-acción real, (...) estamos en contacto directo con los alumnos, está presente el profesorado del Centro, estoy presente yo y está presente mi alumnado, con lo cual hay un trabajo bueno (...), muy provechoso para todos los que estamos allí, tanto el profesorado del*

*Centro, como mis alumnos, como yo mismo (...) [es] una actividad donde he sacado muchos datos y donde en un futuro espero también tener datos para mi tesis” (Ent. Pedro, 10).*

También nos gustaría reflejar otras dos cuestiones que se gestan desde la asignatura: un club de orientación y un Congreso Internacional de AFMN.

Respecto a la creación del club de orientación deportiva, vemos como desde la asignatura se genera la “chispa” necesaria:

*“(...) el club se forma dentro de la asignatura, lo forman antiguos alumnos que entonces estaban dentro de la asignatura, y en muy poquito tiempo tiene vida propia, aunque la Universidad y en concreto yo y la asignatura seguimos ligados al mismo, digamos que ya son completamente autónomos” (HV. Pedro, 12).*

Podemos valorar también cómo la trayectoria personal y docente de Pedro ha culminado hace cuatro años con la organización de un Congreso Internacional sobre las Actividades Físicas en el Medio Natural:

*“Es un congreso muy específico, yo no conozco que se haga otro en España con esas características, es decir con esa especificidad y es el cuarto año que lo llevamos adelante, han pasado por aquí profesores de Instituciones, de Universidades de Costa Rica, de Portugal, de Francia, de Alemania, de Austria y por supuesto de España y durante los cuatro años nunca hemos bajado la participación de 150, lo cual creo que son cifras suficientemente significativas; es cierto que la mayoría de los números se corresponde con alumnos (...), gracias a este curso tienen la posibilidad de estar formándose, año tras año, con profesionales de otras universidades” (11).*

Finalmente destacar, como ya anticipamos en su recorrido personal, su vinculación con experiencias docentes e investigadoras en diferentes Universidades de Ecuador, Chile, Cuba y Costa Rica.

### **6.2.3 LA ESENCIA EDUCATIVA EN EL CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL**

En este apartado profundizaremos en los significados y características esenciales que nuestro informante remarca en las AFMN. Primeramente vemos cómo el término genérico “Actividad Física en el Medio Natural” le parece adecuado y se siente identificado con él. Nuestro protagonista no se preocupa demasiado por darle vueltas a este concepto y nos confiesa que en su opinión lo verdaderamente interesante, sin constreñirse demasiado a los términos, es lo que hay en el fondo, buscando los matices apropiados para cada situación.

Para Pedro hay tres cuestiones básicas en la definición: la práctica motriz, el espacio donde ésta se desarrolla y el carácter educativo de la misma. Así podemos ver como la define *“Actividad Física, es decir eminentemente motriz donde se hace en plena naturaleza y donde hay unos objetivos educativos”* (43). Cree en esta denominación y además define perfectamente lo que se hace en su asignatura.

Cabe destacar que para él, el concepto de AFMN va siempre unido a un objetivo educativo. Esto se justifica por la intencionalidad formativa presente en todas sus prácticas y por la forma en la que este término ha sido entendido a lo largo de la historia. Desde las siguientes líneas, vemos como establece una diferencia terminológica en función de la intencionalidad educativa.

*“lo del criterio educativo es muy importante y es lo que lo diferencia de cuando salimos a la naturaleza a hacer, con unos amigos nuestros, una excursión en bici, una excursión andando o una escalada, creo que es un matiz importante”* (44). *Sin embargo si esa excursión la hago con mis alumnos y yo soy el profesor, y lo que yo intento son actividades con unos objetivos educativos entonces sí que digo que he hecho AFMN, aunque algunas excursiones giren en torno a una actividad, como pueda ser la bici y otras giren en torno a otras actividades como puedan ser el senderismo o la orientación o la escalada”* (45).

Y desde aquí vemos cómo existen situaciones de tradición histórica que hablan de las AFMN referidas a actividades inherentemente educativas, que se basan en determinadas prácticas en el medio natural para lograr sus objetivos y que el carácter formativo se genera en el contexto y en la intencionalidad con la que se desarrolla la práctica:

*“(…) la propia expresión [AFMN] ha hecho que a lo largo de una cierta historia reciente, se traduzca como que son las actividades que se hacen en contextos educativos, mientras que cuando se hacen en otros contextos, no aparece esa terminología (...), aparecen otras terminologías que tienen que ver más con las actividades concretas, más con el nombre de la actividad, como pueda ser bicicleta, escalada o la que se nos ocurra”* (51).

Para una mejor comprensión es importante acudir a las características fundamentales, que según nuestro informante, deben tener las AFMN. En primer lugar vemos cómo el contacto con el medio natural es lo que las define, provoca las características que veremos a continuación y las diferencia de otro tipo de prácticas.

*“Yo creo que la primera y fundamental es que estamos en contacto con el Medio Natural (...). El espacio es el que provoca ciertas situaciones, ciertas características de dichas actividades y por lo tanto el que provoca que exista una diferenciación”* (58).

En este sentido, destaca dos tipos de características fundamentales, por un lado las espaciales y, por otro, las temporales; que contribuyen a diferenciar este tipo de actividades, dotarlas de peculiaridad y ayudarnos a comprender sus posibilidades y limitaciones a la hora de llevar a cabo las AFMN.

*“la característica principal, (...) es ese espacio donde estamos jugando, es el Medio Natural y a partir de ahí podríamos ir ensanchando o derivando esto, es decir que características tiene, en cuanto al espacio, en cuanto al tiempo” (62).*

Profundizando en estas características, podemos ver como Pedro en una de sus publicaciones nos dice: *“Mi intención es considerar ese espacio como un aula, (...) estudiar sus propiedades para poder disfrutarla al máximo, contrarrestando sus déficits y potenciando sus ventajas”* (Art. Pedro, 152). Pues bien, en este documento también nos enumera y explica sus características espaciales: *“amplitud de espacios, medio no conocido, espacio no uniforme y cambiante, abundancia de estímulos, espacios lejanos, contacto real con temas escolares, contacto con fuerzas de la naturaleza y fácilmente deteriorable”* (153) y temporales: *“intensidad de la experiencia, posibilidad de tratamiento educativo de la cotidianidad, desvinculación transitoria del medio familiar, dimensión colectiva de la experiencia, reducción de condicionantes externos de la actividad y poder de rememoración”* (Ibid.).

Hemos visto en el medio natural unas características espaciales y temporales determinadas, que definen nuestra materia. Una vez comprendido esto, debemos analizar algunas de las actividades específicas que se dan en el medio natural, cuáles son fundamentales y cuáles complementarias.

*“Por el mero hecho de estar en el aula naturaleza aparecen actividades físicas determinadas. La primera y fundamental es el senderismo, (...) desplazarse por ese espacio pasa a ser el hecho fundamental, desplazarse y permanecer dentro de ese espacio; bueno pues a desplazarse y permanecer dentro de ese espacio se le ha denominado siempre senderismo y acampada”* (Ent. Pedro, 60).

Una vez que llegamos a las actividades, y siendo conscientes de que la principal característica es la del espacio donde se desarrollan, nuestro informante, en clara alusión a la materia desde la que trabajamos, nos apunta que lo que hagamos dentro de ese espacio puede variar:

*“si a ese espacio acudiera alguien de Ciencias Naturales, haría cosas distintas que las nuestras y posiblemente se apoyaría en actividades motrices, pero él nunca diría que está haciendo actividad motriz, está haciendo otra cosa”* (65).

En nuestro caso, como profesionales de la EF, nuestra forma de acceder al medio es fundamentalmente a través de la práctica motriz, sin olvidar por supuesto que las características de este medio nos ofrecen un excelente e ineludible medio para trabajar otros contenidos, que en lenguaje educativo podemos denominar interdisciplinariedad y transversalidad.

*"[desde el] área de Educación Física me asomo a ese espacio y hago actividad motriz, pero también me empeño o me esfuerzo porque conozcan algo de naturaleza (...), no lo llamo Ciencias de la Naturaleza, yo lo llamo AFMN y le meto un contenido paralelo importante que es el conocimiento del medio, que es conocer el sitio donde vamos estar, que es cuidarlo. Ahora lo llamamos Educación Ambiental, que en definitiva es cuidar ese entorno para que cuando yo vuelva de él, se encuentre al menos igual que como lo encontré o mejor" (Ibíd.).*

Podemos observar que dentro del pensamiento de nuestro profesor está siempre presente la connotación educativa en su práctica profesional, contando con la naturaleza y las actividades físicas desarrolladas en este entorno como los ejes de su acción educativa. Comprobando por lo tanto, como su concepto de AFMN está modelado por situaciones históricas y por sus intenciones de práctica.

#### 6.2.4 LA REALIDAD SOCIAL Y LOS SUEÑOS DE LA ESCUELA

Desde hace ya unas cuantas décadas, nuestra sociedad se está urbanizando cada vez más; de forma creciente y progresiva las vidas y tareas habituales de la mayor parte de la población, tienden a concentrarse en los grandes núcleos urbanos. Esta situación está generando un estilo de vida determinado, que según nuestro informante, desde "nuestra naturaleza humana", demanda ser compensado con la "vuelta a los espacios naturales", durante los fines de semana o periodos vacacionales, incrementándose, cada vez más y por un mayor número de personas, el deseo por disfrutar del ocio en espacios naturales.

*"No me estoy refiriendo tanto a las Actividades Físicas, sino al espacio natural, la cantidad de gente que se acerca a las casas rurales, que demanda hacer excursiones, que lleva a sus niños a campamentos, no ya de verano, sino de la semana blanca, la semana verde,..." (67).*

Esta supuesta demanda social viene determinada por razones educativas, catárticas y otras cuestiones, entre las cuales se encuentran los aspectos de salud, donde el contacto con la naturaleza se llega a convertir en terapia.

*"Estamos muy acostumbrados a escuchar eso de que cuando alguien tiene cualquier enfermedad, desde el estrés que sería lo más típico, hasta cualquier enfermedad que le impide desplazarse de forma normal, escuchamos al médico como decir, vete a un sitio tranquilo, vete a un pueblo, a la*

*montaña, a una zona rural. Es decir a un lugar donde te encuentres con las fuerzas de la naturaleza, con el aire, con el sol, con el agua, con la hierba, con la montaña, es decir con la naturaleza” (62).*

Otro factor es la moda o la novedad, ya que si nuestra vida es primordialmente urbana y rutinaria, a cierto sector de la población le sorprende y le atrae la ruptura de sus esquemas habituales a través del contacto con la naturaleza.

*“(...) encontrarse con un aire y un agua más limpio, con una montaña,... porque los paisajes son bonitos en la medida en que no estamos acostumbrados a ellos, es decir alguien de la montaña llega a Madrid y se asombra de las Torres Picasso, porque no está acostumbrado a ese paisaje; por qué nos asombramos tanto del Medio Natural, porque no estamos acostumbrados al mismo” (64).*

Parte de los habitantes de nuestras ciudades, en cuanto tienen la oportunidad, tienden a salir de las mismas, pero desde las condiciones que la propia sociedad urbana marca, desde un planteamiento actual y sin perder comodidades, *“(...) cantidad de gente que de alguna u otra forma enlaza con lo que es la naturaleza; eso sí con criterios actuales claro, con los criterios tecnológicos actuales en los que vivimos, los cuales es imposible salvar” (67).*

Esto produce situaciones en las que nosotros mismos demandamos aquello de lo que nos hemos ido alejando o que incluso hemos ido destruyendo, *“(...) es como si de alguna forma nosotros necesitáramos de esos espacios, nos los quitamos a nosotros mismos porque nuestra sociedad así nos lo impone” (69).*

Pedro así entiende los tiempos actuales, en cuanto al tránsito de una sociedad rural a una urbana y todo lo que implica, donde es muy difícil salvar el momento en el que nos encontramos, ya que nacer en una época de alguna manera nos marca y salirse de ello no es nada sencillo.

Continuando con el sentido “social” otorgado a las AFMN y enlazando con el ámbito educativo, Pedro reclama el poder de la formación, apostando porque la sociedad, a través del conocimiento de actividades y recursos y la creación de una sensibilidad hacia la naturaleza, pueda ser más autónoma y respetuosa a la hora de moverse por el medio natural.

*“(...) cuanto más sabes de esos otros espacios pues más te permites hacer unas serie de actividades, cuanto menos sabes, más te obligas a depender de terceras personas que te acerquen a esos espacios y aquí aparece todo el mundo ya de las empresas de servicios, de los guías, de las casas rurales, de los hoteles de montaña, donde necesitamos de alguien que nos dé esa actividad, es otro paso más dentro de nuestra sociedad, que tampoco tiene por qué ser malo, tampoco sé si es malo o bueno, creo que es lo que hay” (70).*

Estas palabras pueden servir de enlace de la responsabilidad formativa que se puede tener desde la escuela u otros ámbitos con la ciudadanía, para poder vivir las AFMN de forma más autónoma, auténtica y responsable.

Centrándonos ya en el ámbito escolar, nuestro informante hizo referencia a algunos aspectos en torno a cómo acercar las AFMN a la comunidad escolar y a los formadores, que nos invitan a la reflexión, ya que según Pedro, en la escuela la labor prioritaria de maestros y profesores debe ser acercar estas actividades a los alumnos, permitiendo la experiencia y la vivencia positiva y significativa.

*"(...) cuando somos niños, no tenemos una noción clara de lo que hay, pero si tenemos imágenes, si tenemos experiencias, si nos han pasado..., si tenemos por tanto vivencias, es posible que alguna nos quede, es posible que después alguna queramos coger y es posible que alguien luego decida hacer un tipo de actividad u otra, yo creo que nuestra labor es mostrar" (74).*

De este modo, los educadores deben mostrar diferentes opciones para que luego los alumnos decidan. Los niños y jóvenes deben conocer y disfrutar del espacio natural y de diferentes actividades, para que sean capaces de moverse sin miedo, con confianza y sin que existan riesgos físicos, de esta forma nuestro informante cree que: *"los profesores de EF lo que deben de hacer es mostrar esas posibilidades y mostrarlas por supuesto con ausencia de riesgo y que permita después a nuestro alumnado conocer lo que hay" (75).*

En la formación de maestros es necesario intentar que estas actividades sean queridas, que gusten, que se llegue a confiar en que son factibles de llevar a cabo en la realidad escolar, *"la labor de los formadores de formadores es intentar abrir los ojos a los futuros maestros y los futuros profesores de EF para que quieran coger estas actividades" (Ibid.).* Según nuestro informante, si el estudiante no ha tenido un cariño por estas asignaturas es muy difícil que después en su desempeño profesional trate de llevarlas adelante. Con las dificultades que suelen darse en los centros y con las diferentes interpretaciones del currículo, o son actividades queridas por el profesorado o no se llevan adelante. Normalmente, en opinión de Pedro, las posibilidades de que las AFMN se apliquen dependen de las personas más que de los contextos o circunstancias:

*"(...) va a depender mucho del profesor que esté presente, es decir, en el currículum de secundaria, por ejemplo, existe como un bloque, en el de primaria no existe pero hay continuas referencias al mismo y tanto en uno como en otro lo que es evidente, es que como he dicho antes, si el profesorado no quiere no se llevan adelante y entonces creo que tienen un papel más o menos importante dependiendo del profesor que esté ahí" (79).*



A pesar del pensamiento colectivo que existe en cuanto a la poca extensión de las AFMN en los centros escolares, cree que estas actividades las podrían llevar a cabo más profesores de los que inicialmente pudiera parecer. En este sentido cree que hay extendida una idea de que no se trabajan, pero piensa que se realizan más de lo que parece.

*"(...) si me preguntases por cuántos profesores pueden llevar adelante esto, pues yo creo que más que los que en principio parece, (...) conocemos experiencias suficientes como para poder afirmar que en muchos centros de España se llevan adelante este tipo de actividades de una u otra forma; es cierto, que no con un criterio único, no con un modelo único, pero sí que es cierto que sí que se llevan adelante" (80).*

Como ha venido ocurriendo con la EF, *"(...) es una ciencia joven y como tal es imposible que tengas unos avales y unos criterios sociales como lo pueda tener la arquitectura o la medicina: sólo se consigue con el tiempo y haciendo una labor de hormiguita"* (84); así para poder ver la extensión y aplicación de las AFMN en la escuela se necesita también tiempo y una labor a largo plazo, que depende de los profesionales y de su capacidad de demostrar las posibilidades de este contenido.

*"Llevarla adelante, hacerlo, y esperar que el tiempo lo vaya cambiando. Y si el tiempo no lo cambia, significará que o bien no merece la pena y por lo tanto estamos equivocados o bien que no hemos hecho una labor adecuada"* (84).

#### **6.1.5 FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL. CARACTERÍSTICAS Y APORTACIONES DE LAS MATERIAS IMPARTIDAS**

En anteriores apartados hemos hablado de la labor profesional de Pedro, desarrollada en el mismo centro de formación universitaria desde hace dieciséis años. Antes de comenzar a valorar los aspectos que determinan la formación sobre las AFMN en el centro donde desarrolla su acción docente, es interesante recordar que nuestro informante imparte dos asignaturas, una de ellas obligatoria de seis créditos en tercero de magisterio EF, denominada *Actividad Física y Recreación en el Medio Natural* y otra de libre configuración, denominada *Otras aulas de EF*, con una carga docente de ocho créditos.

Al contrario que en otros casos, nuestro informante se siente muy afortunado disponiendo de seis créditos obligatorios para trabajar contenidos de las AFMN, *"(...) teniendo en cuenta el cómputo total de créditos que tiene la carrera, creo que está bien"* (143).

En la asignatura obligatoria, trata fundamentalmente de aportar un contenido dentro del área de EF, *"(...) gira en torno a cómo utilizar el medio natural dentro de esa área"* (39), con unas características especiales, ya que ayuda a conectar con temas educativos muy importantes tales

como: los aspectos emocionales, el contacto con el medio natural y la socialización, considerando que dentro de los contenidos de la EF escolar es el que contribuye mejor a desarrollar estas cuestiones, “ (...) aporta un contenido dentro del área, (...) enlaza con una serie de historias como pueden ser, el tema de las emociones, de la socialización, del contacto con el medio natural” (153). En este sentido su empeño fundamental es profundizar en cómo se puede educar desde el “aula naturaleza”.

*“(...) mi asignatura se centra en los contenidos específicos que se derivan de la utilización de ese aula, (...) cuando nos movemos por ese aula, es como nacen los distintos temas. Así es como nace hablar de senderismo, hablar de orientación, hablar de escalada, hablar de cabuyería, hablar de bicicleta de montaña, etc. Así es como nacen, así que en realidad lo que yo hago es eso, ver cómo el aula naturaleza, como me gusta llamarla a mí, la utilizamos dentro del área de EF” (39).*

Además, se siente afortunado por disponer de una asignatura de libre configuración sobre temática específica de AFMN. Ésta la enfoca a modo de seminario y sirve para complementar y ampliar los conocimientos que desarrollan en la asignatura obligatoria, ya que su carga de créditos es suficiente para poder profundizar en las temáticas de AFMN con aquellos alumnos que lo deseen. Cuando le preguntamos las diferencias que existen entre estas asignaturas, nos dice que fundamentalmente se trata del tiempo y de la implicación.

*“Mientras que la asignatura tiene un tiempo determinado, son 6 créditos y por tanto da de sí lo que da de sí, construyo el seminario justamente con el mismo objetivo que la asignatura, para que el alumnado que de alguna manera se vea reflejado en esa asignatura y quiera dedicarle más tiempo, tenga una cobertura oficial donde poder hacerlo” (169).*

Vemos interesante detenernos en cómo se produce el nacimiento y consolidación de estas dos asignaturas, pues nos parece un buen referente de cara a valorar su papel e importancia en el contexto universitario en el que se desarrollan.

En el caso de la asignatura obligatoria, no demasiado común en otros planes de estudios estatales de la Diplomatura de maestro EF, su creación parte de la elaboración de un nuevo plan de estudios, donde inicialmente las AFMN estaban incluidas en una asignatura denominada Actividad Física Organizada II, y que por petición expresa de nuestro informante se propuso la creación de una asignatura única y específica en torno a esta temática, encontrando el apoyo de sus compañeros.

*“Es decir la asignatura no existe cuando yo llego, está dentro de un bloque, (...) después soy yo, ciertamente en conjunción con todos mis compañeros, pues dan el visto bueno (...), y consideran*

*que lo que yo planteo está bien y por lo tanto pues en los nuevos planes de estudio se reestructura y pasa a ser una asignatura única" (173).*

En referencia a la creación de los que nuestro informante denomina seminario (la asignatura de libre configuración), su creación se debe a una iniciativa del propio Pedro, *"(...) el seminario es la cobertura que yo me invento, para que los alumnos que quieran, puedan seguir dedicando tiempo a la asignatura a nivel oficial" (170)*. Para la participación en el mismo se requiere una entrevista personal con el profesor planteando la implicación y el tiempo de dedicación exigida en el seminario. Se plantea en forma de oportunidad para el alumnado, ya que en el seno del seminario se profundiza en temáticas más específicas haciendo un trabajo conjunto el grupo de alumnos y el profesor, enfocada a desarrollar, en muchas ocasiones, proyectos concretos. En estas líneas podemos comprobar la motivación y filosofía del profesor en la creación de este seminario.

*"(...) nadie me obliga a hacer ningún seminario, (...) lo construyo porque me pareció en su momento que la asignatura requería de un espacio extra para que el alumnado que quisiera tuviera esa oportunidad, y que no fuera algo que hacen ocho amigos que se juntan los fines de semana y hacen una excursión, sino que esa oportunidad estuviera enmarcada dentro de una asignatura. (...) Un seminario de formación permanente, que tiene unos créditos, (...) con una calificación, una asignatura" (173).*

En propias palabras de Pedro, vemos como se siente afortunado, pero que no puede hablarse sólo de suerte, ya que en su opinión es una suerte buscada, reivindicando el papel y necesidad de estas asignaturas y encontrando en cierto modo el apoyo de sus compañeros y el soporte de la institución universitaria.

Por último y ya conjugando las dos asignaturas, vamos a valorar según la opinión de nuestro informante los ámbitos de actuación hacia los que debe orientarse la formación de las materias de AFMN en el ámbito universitario.

*"(...) pensando en Diplomatura y en Licenciatura, creo que donde debe de centrarse es en el ámbito educativo; creo que el ámbito recreativo es un paso posterior, (...) el ámbito deportivo en mi opinión quizás en la Licenciatura podría haber algo, podría haber algún enlace, pero mínimo" (158).*

También es cauto en sus afirmaciones ya que cree que actualmente es un momento en el que el mapa formativo de las AFMN se está construyendo no sólo a nivel nacional, si no europeo. *"El Magisterio crece a nivel profesional, se equipara con un grado y sin embargo desaparece la especialidad, a cambio aparecerán master, aparecerán..., es decir estamos construyendo ahora mismo" (161).*

Cuando le preguntamos por el futuro y concretamente qué papel pueden tener las universidades en el espacio formativo ocupado por las federaciones deportivas relacionadas con las AFMN, nuestro informante es tajante en la opinión que la base de la formación federativa debe ser también lo educativo.

*“A nivel federativo los profesionales que se encarguen de fomentar el deporte dentro de los niños, es decir los monitores, de un nivel o de otro, pues tienen que tener una formación educativa, (...) el deporte estaría buscando que cada persona fuera mejor deportivamente hablando, pero también que un mayor número de personas se dedicara a ese deporte. Así que quizás muchas veces no sea sólo el rendimiento individual, sino la ampliación de ese deporte a nivel social, entonces los monitores (...) tienen que tener una formación educativa” (162).*

Sin embargo a pesar de la insistencia de este enfoque formativo que debe darse en las diferentes disciplinas deportivas, Pedro duda de que esta formación deba pasar a las universidades.

*“Quién debe de formar a estos monitores, pues hasta ahora han sido las federaciones y todo apunta a que sigan siendo las federaciones. Reivindicar que esos aspectos fueran universitarios, pues no lo sé, quizás fuera utopía o cosas del siglo XXII, o del siglo XXIII, no lo sé. Lo que sí que creo es que toda persona que se dedique a formar a jóvenes y a niños (...), tiene que tener una formación educativa, creo que es la base que como padre creo me permitiría dejar a mi hijo en manos de alguien que va a intentar educarle no sólo para que aprenda mejor una técnica, que también por supuesto, sino bueno para que sea mejor como persona, para que atienda unas normas” (163).*

Se puede percibir la incertidumbre que le genera el papel de la Universidad en la formación deportiva y cómo ve en ambas titulaciones actuales (Diplomatura y Licenciatura), que el ámbito prioritario de formación debe ser el educativo, considerando el ámbito recreativo como un paso posterior. Y siendo lo deportivo un campo a desarrollar sólo en la Licenciatura.

#### **6.1.6. PLAN DOCENTE: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN**

En este apartado, vamos a centrarnos en el programa de *Actividad física y recreación en el medio natural*, asignatura obligatoria de la titulación de magisterio EF, objeto prioritario de nuestra investigación. Para una mejor comprensión de la misma, vamos a ir solapando algunas de las evidencias detectadas en la entrevista con nuestro informante y en el programa docente de esta asignatura, analizando los diferentes elementos del mismo.

Analizando el programa escrito, podemos ver, ya desde el descriptor inicial, el carácter fundamentalmente educativo que se pretende imprimir a la asignatura.

*"El título de la asignatura se refiere a todas aquellas actividades físicas que, llevándose a cabo en un medio natural, responden a objetivos de carácter educativo"* (Prog. Pedro, descriptor).

En este enfoque se resalta la importancia que, desde la globalidad, se da al Aula Naturaleza, como a Pedro le gusta denominarla, considerándose así al espacio donde se desarrolla la acción educativa a través de actividades que para su realización necesitan de un medio no artificial. En este sentido, la asignatura intenta prioritariamente dotar al estudiante de contenidos con el que llevar adelante su trabajo docente, sin olvidarse de los aspectos psicopedagógicos inherentes al desarrollo de cualquier labor docente.

### 6.1.6.1 Objetivos

Podemos observar dos enfoques diferentes a la hora de valorar las pretensiones de la asignatura. Por un lado, en la entrevista con Pedro, de una forma menos académica y más informal, nos dice que uno de los fines principales de la asignatura es que la vean posible y aplicable en primaria. Según nuestro informante, esto sólo se consigue a través de la vivencia en primera persona, tratando de que sus estudiantes valoren, sientan y aprecien la asignatura.

*"(...) el fin principal y donde gasto la mayoría de mis energías es conseguir que quieran la asignatura, que les guste y que crean que es una asignatura posible dentro de primaria y eso lo intento hacer mediante discusiones prácticas, mediante situaciones prácticas reales, donde ponemos en juego el temario, (...) y donde las vivencias las vivimos en primera persona"* (Ent. Pedro, 166).

Sin embargo desde un punto de vista más formal y académico, en el programa escrito podemos ver que la finalidad básica es dotar al alumnado de los contenidos necesarios para ser capaces de desarrollar y justificar las AFMN dentro del currículum de la Educación Primaria. Para llevar a cabo esta tarea se proponen los siguientes objetivos (Prog Pedro, objetivos):

- *Conocer las Actividades Físicas en el Medio Natural, así como sus diferentes manifestaciones.*
- *Comprender y justificar la oportunidad pedagógica de las Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar.*
- *Analizar y relacionar los problemas que derivan de su puesta en práctica y la forma de enfrentarse a ellos, dentro del contexto escolar.*
- *Conocer el posible impacto ambiental ocasionado por la materia y las formas de evitarlo.*
- *Generar recursos, creando, transformando o adaptando las distintas actividades físicas en el medio natural según el contexto particular.*
- *Ser capaz de transmitir sus mensajes, así como animar a la realización de actividades.*

- *Participar e implicarse en situaciones prácticas relacionadas con las actividades físicas en el medio natural.*
- *Valorar el trabajo de equipo haciendo aportaciones al grupo y considerando las opiniones del resto de los componentes de éste.*
- *Mostrarse congruente con su papel de profesor de Educación Física (temas relacionados con la higiene, postura, imagen, etc.)*
- *Desarrollar una actitud de respeto, conservación y mejora de los lugares de acción así como de los materiales utilizados.*

Analizando detenidamente estos objetivos podemos vislumbrar tres ejes de trabajo. Primeramente, vemos como se resalta la importancia de conocer diferentes actividades en el medio natural como contenidos de aplicaciones, para tratar en segundo lugar de buscar su valor pedagógico en la práctica de la EF identificando los posibles problemas que surgen en su aplicación escolar con la intención de saber enfrentarse a ellos. En relación a estos dos primeros ejes, vemos como aparecen propósitos relacionados con aspectos metodológicos basados en la aplicación contextual de este contenido, la transmisión de aprendizajes, el trabajo en equipo y la relación con aspectos globales de la EF; y finalmente vemos como existen dos objetivos en los que se hace hincapié en el desarrollo de sensibilidad medioambiental a lo largo de todas las propuestas realizadas.



Grafico 6.1: Ejes de trabajo en los objetivos del programa de Pedro

### 6.1.6.2 Contenidos

El programa de contenidos consta de seis temas y otro introductorio en el que se trata de ubicar la asignatura en el plan de estudios, presentar el temario y la normativa interna y poder entablar una discusión o puesta en común con el alumnado.

Los seis temas tienen un tratamiento teórico-práctico, que será más extenso en un sentido o en otro en función de la temática, desarrollándose en el aula, en el gimnasio o fuera del centro y del horario habitual de clase.

Podemos destacar que los dos primeros temas están más centrados en una fundamentación teórica. El tema 1: *Clarificación del concepto, los contenidos y su interés educativo dentro de contextos educativos* y el tema 2: *Las actividades físicas en el medio natural dentro de la educación*. En ellos se trata de realizar aclaraciones conceptuales y terminológicas, establecer clasificaciones, así como buscar la justificación pedagógica e histórica de este contenido dentro de la EF escolar, su relación con las leyes educativas y todo aquello relacionado con la aplicación e interpretación de las actividades que son susceptibles de llevarse a cabo dentro del entorno escolar en la etapa de primaria.

*"(...) son digamos las generalidades de la Actividad Física, el criterio es intentar darle a la asignatura un soporte, explicar de dónde viene y por qué existe. De ahí todo el contenido histórico, legislativo con lo que ocurre en la realidad y de ahí todo el contenido de modelo didáctico. Se trata de dar un sustento a lo que hago"* (Ent. Pedro, 178).

El resto de los temas, aunque también con una carga conceptual necesaria, se centran más en aspectos prácticos y procedimentales. Estos suponen un estudio y experimentación más detenida de los principales contenidos de AFMN a desarrollar en primaria.

*Tema 3.- El desplazamiento y la permanencia en el medio natural.*

*Tema 4.- La orientación en el medio natural.*

*Tema 5.- El manejo de cabos y las construcciones lúdicas de "aventura".*

*Tema 6.- Los desplazamientos verticales: la escalada.*

En el mismo programa, nuestro informante remarca el papel y la importancia de cada uno de estos bloques, así vemos como el desplazamiento y la permanencia en el medio natural son las actividades fundamentales, es decir aquellas que están presentes o forman la base para las restantes.

*"(...) el senderismo creo que es la pieza principal. (...) Porque es la principal actividad en el medio natural que se puede llevar adelante, (...) es la que nos permite estar y desplazarnos por el medio, que como he dicho antes es lo básico, además que creo que es donde no creo que no haya ningún centro en España, ni Europa, ni en el Mundo, que no se pueda hacer senderismo, es decir, siempre tienes cerca algo al cual poder acceder andando" (180).*

La orientación como actividad fundamental para todo aquel que desee adentrarse en el medio natural. Pedro aspira a que su alumnado pueda desplazarse por el medio con los conocimientos y autonomía necesarios para poder alejarse de la mano del profesor con suficiente confianza. Nadie puede llegar a ser autónomo en el medio si no sabe desplazarse por él, si no conoce hacia donde va.

*"la orientación permite hacer ese enlace, poder en un futuro, por supuesto no en primaria, no en un año, no en dos, pero permite vislumbrar que dominando el tema de la orientación uno puede meterse donde quiera sin temor a perderse (...), en ese sentido creo que es básico dentro de las AFMN y de nuevo con el otro criterio sigo pensando que tiene las mismas características que tiene el senderismo, es decir, es muy sencillo hacer orientación en cualquier parte de España; tenemos cartografiada España entera a 1/25.000, (...) es decir, la orientación es de nuevo una actividad básica y de nuevo una actividad posible en cualquier centro" (182).*

El manejo de cabos y construcciones lúdicas por las grandes posibilidades que ofrecen las cuerdas, mediante los nudos y su unión a diferentes elementos, nos va a permitir enlazar con numerosos objetivos del área proporcionando un aspecto motivacional importante. Y, por último, la escalada, se selecciona entre los múltiples desplazamientos específicos en el medio natural, pues con la duración de la asignatura sólo a alguno puede tener cabida, y éste, según el criterio de nuestro informante es el que tiene mejores oportunidades de aplicación en la escuela.

*"Lo incluyo porque llega un momento en la montaña donde tienes que echar mano de las manos, donde tienes que trepar, entonces llega un momento en las excursiones donde hay algún punto donde hay una roca y tienes que superarlas mediante la trepa" (186).*

A la vista de lo expuesto anteriormente podemos deducir fácilmente algunos de los criterios de selección que nuestro informante tiene en cuenta a la hora de elegir los contenidos de trabajo. En este sentido su argumento principal es la aplicabilidad, buscando aquellos contenidos más sencillos de desarrollar en primaria.

*"(...) hago una selección de contenidos de acuerdo con lo que creo que es más sencillo de llevar adelante dentro de primaria, es decir, me parece que hay unas situaciones que son más difíciles que otras y en ese sentido pues intento alejarme de ellas" (179).*



De esta forma y rescatando algunos razonamientos anteriores podemos ver como: el senderismo se muestra aplicable y accesible en cualquier centro; la orientación se puede aplicar en cualquier espacio y en él se trabajan aspectos educativos tan importantes como la autonomía; la bicicleta de montaña (aunque no la incluye en su programa), la considera un contenido interesante pues forma parte del acervo cultural de la infancia.

*"(...) hablar de la bicicleta de montaña es hablar de una actividad que está muy cercana a nuestros niños, que es muy conocida, que es un enlace muy directo con su cultura y que nos permite a nosotros acercarnos al medio de manera distinta; (...) permite construir y generar un innumerables actividades motrices, gestos técnicos, aprendizajes, situaciones emocionales, (...) de colaboración, por lo tanto creo que la bicicleta también es algo básico" (185).*

Pedro nos dice que existen otros contenidos que podrían ser interesantes de llevar a la práctica, pero que al ser más difíciles de aplicar en cualquier lugar, al ser más específicos y menos aplicables a la etapa de primaria, les omite como obligatorios, dando la posibilidad a algunos alumnos de que si quieren, pueden profundizar en uno de esos temas a través de un trabajo individual o grupal tutorizado por el profesor.

*"(...) podría meter la nieve, podría meter el medio acuático, podría meter piraguas. Creo que no da tiempo, creo que son mucho más específicos, esto es mucho más complicado de hacerlo en todos los lugares, creo que tiene otras connotaciones y de todas las maneras aparecen en mi temario como una posibilidad que los alumnos o que yo les doy a los alumnos de posibles trabajos, donde ellos si quieren" (190).*

Por último en lo referente a los contenidos, preguntamos a nuestro informante por como era la organización de los mismos. A grandes rasgos podemos ver como los contenidos se trabajan empezando por aspectos generales para llegar a particulares y para volver de nuevo a aspectos más generales. En primer lugar presenta AFMN reales con escolares, partiendo de cada uno de los contenidos que trabaja en la asignatura *"(...) empiezo con un pequeño audiovisual de 30 ó 35 minutos, de una experiencia real con centros" (193).* En definitiva, los estudiantes ven las actividades reales que se hacen con los niños, en una escuela real desde 1º hasta 6º de primaria. Pueden comprobar como se hace orientación, senderismo, escalada,... o sea ven reflejado el conjunto de la asignatura en imágenes y situaciones con escolares.

Una vez vistas en imágenes las diferentes experiencias con escolares, en segundo lugar, se van trabajando los diferentes contenidos concretos de forma teórica y sobre todo práctica.

*" (...) lo que están viendo es cómo luego un maestro hace esos contenidos con sus niños; a partir de ahí les explico que para conseguir hacer eso hace falta adquirir unos conocimientos técnicos, entonces el temario que viene a continuación es la explicación de los conocimientos técnicos necesarios para poder luego llevar adelante esas actividades" (195).*

Por último, en un tercer nivel, se vuelve a las imágenes de una actividad real con escolares, que dan pie a comparar la vivencia universitaria con el trabajo con niños, en situaciones similares. Esto es una gran herramienta que posibilita debatir en torno a las diferencias y la contextualización de estas prácticas con escolares.

### 6.1.6.3 Planteamiento metodológico y actividades

Según se explicita en el programa de nuestro informante, el desarrollo de la asignatura se llevará a cabo combinando la teoría con la práctica. La metodología será diferente en función de los temas y propuestas a desarrollar. En las sesiones de aula los recursos más frecuentemente utilizados son: lecciones magistrales, comentarios sobre material audiovisual, trabajos en pequeños grupos, grupos de discusión, puestas en común, supuestos prácticos a desarrollar de forma individual, monográficos realizados de forma grupal y lecturas complementarias. Todo ello enfocado a conseguir una implicación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de la asignatura serán mayoritarias las sesiones prácticas fuera del aula, *" (...) la mitad de la asignatura es práctica, donde lo que se significa es que hacemos un planteamiento donde ellos ejecutan algo que yo he programado" (212)*. Estas se basan en la implicación motriz del alumnado con cada contenido de AFMN y basado en la práctica real con el alumnado.

*" (...) mi labor con mis alumnos, bueno pues resaltar un poco que está basado en la práctica real con ellos, que creo que es un poco lo que creo que hay que hacer, claro, por eso lo hago, sino no lo haría ¿no?, porque entre otras cosas lo único que da es trabajo, pero también es verdad que que es un trabajo muy gratificante" (199).*

En este sentido, pretende fomentar la vivencia del alumnado en diferentes situaciones motrices en el medio natural, tratando de que vivan situaciones transferibles a las que luego puedan plantear con grupos reales. La metodología es intentar hacer prácticas donde ellos vivan situaciones parecidas a las que los niños después van a vivir, *" (...) un poco el concepto de aventura" (200)*, partiendo siempre de vivencias y experiencias en el medio natural. No obstante, nos parece interesante la siguiente reflexión en relación a cómo y quién vive esta "aventura":

*" (...) la aventura tiene que estar para el alumno, no para el profesor. Es decir, el profesor no puede vivir una aventura cuando lleva a sus niños, no tiene que haber nada de descontrol, tiene que tener*

*todo controlado; pero sí es posible que el alumno lo vea como una aventura, (...) esas situaciones de superación de la aventura son unas situaciones muy ricas emocionalmente hablando y nivel de crecimiento personal" (ibid).*

Ya hemos visto en la organización de los contenidos cómo se enfoca la secuencia del aprendizaje de cada uno de los temas: partiendo de experiencias reales con escolares a través de imágenes, para posteriormente llevar a cabo experiencias prácticas con cada contenido y finalmente pasar a valorar la experiencia y aplicación de estos contenidos, teniendo como referencia los niños de Primaria. Entre estas fases intercala diferentes situaciones didácticas reales en contacto con el medio y buscando a través de ellas la profundización y conocimiento cultural de la zona en la que se desarrolla la actividad, preocupándose por trabajar los aspectos relacionados con la educación ambiental.

*"(...) Busco intercalar como esto tiene una secuenciación y como se empieza de una manera, se acaba de otra y todos los temas abordan el tema de las situaciones reales, de contacto con el medio natural, de conocimiento cultural de la zona, de educación ambiental; es decir, un poco la situación didáctica que envuelve la metodología que envuelve a toda la asignatura" (197).*

Los créditos prácticos y teóricos se irán alternando a lo largo de las sesiones de clase, sin embargo, y debido a las características de la materia, existen prácticas que se alejan del horario y del espacio habitual de las mismas. Estas "excursiones" o "salidas" al Aula Naturaleza se corresponden con dos tipos de intenciones. Por una parte, el interés de completar lo aportado por el profesor y, por otra parte, dotar de una oportunidad al alumnado para que diseñe su propia práctica en relación con el trabajo grupal que desarrolla. Así, podemos ver que a lo largo de la asignatura se realizan entre seis y nueve excursiones todos los años, dependiendo de los grupos y del calendario. Estas salidas se hacen fuera del centro y en días extraordinarios.

*"(...) programo un número de prácticas a lo largo del año, una práctica está pensada para hacer senderismo otoñal, otra para excursión invernal, escalada, orientación, bicicleta. Bueno, cada una de esas prácticas está puesta en un calendario dentro de una fecha, (...) los alumnos se dividen en grupos y se hacen cargo de cada una de las prácticas" (204).*

En cuanto a la organización de las mismas, la primera salida corre a cargo del profesor y las restantes son planificadas por grupos de trabajo entre los alumnos matriculados en la asignatura.

*"Siempre la primera práctica corre a mi cargo, la hago muy pronto a las dos, tres semanas de haberse iniciado el curso, (...) en la siguiente práctica ya hay un grupo encargado de la misma; encargarse de la misma significa hacerla al completo, es decir, buscar los autocares si hacen falta,*

*buscar un sitio donde dormir si hace falta, buscar el modo de qué vamos a comer si hiciera falta, eh diseñar las actividades que se van a hacer, los tiempos que se van a llevar a cabo, construir los materiales necesarios para poderla llevar adelante, es decir, el completo" (205).*

Los grupos de alumnos asumen diferente nivel de compromiso e implicación. Para el desarrollo de cada salida cuentan con el apoyo y supervisión en tutorías del profesor, que se encarga de orientarles, dejándoles suficiente autonomía, pero también dándoles una propuesta base que asegura que la actividad pueda salir.

*"De alguna manera les dejo una puerta abierta y les digo que aunque lo tengo hecho, es la manera que yo tengo de asegurarme que la actividad se hace, pero yo les dejo abierta la posibilidad de cambiarlo, ellos pueden cambiar absolutamente todo, desde las actividades, hasta las fechas, hasta los lugares y bueno no es extraño que me lo cambien, es decir, no es una situación extraña, he tenido bastantes grupos que han decidido cambiarla al completo" (206).*

Para nuestro informante, el mejor aprendizaje es aquel que se basa en la práctica. Un enfoque de práctica en el cual después de una información previa y una supervisión por parte del profesor "a demanda del alumnado", les lleva posteriormente a experimentar propuestas de actividades, modelos de organización, etc. Resolviendo de esta manera los problemas que surgen y tomando decisiones sobre la propia práctica.

*"(...) tengo que dar las pautas, (...) una secuencia, eso se puede aprender porque uno se lo lee y se lo aprende o se puede aprender porque se lo lee y se lo aprende y además lo pone en práctica. Creo que la segunda manera es la que hay que hacer; hay que leerla y aprendérsela, hay que saber esos pasos, hay que saberlos decir, pero además hay que saberlos hacer y para hacerlo solamente se puede hacer haciendo, es decir, cogiendo una práctica y haciéndolo ellos, el profesor está ahí ayuda, colabora, da todos los datos, da materiales, aporta su experiencia, toda su base de datos, pero el que lo hace en definitiva es el alumno y creo que tiene que estar dentro de la asignatura" (134).*

Todo esto enlaza con el planteamiento tutorial con el que nuestro informante impregna a la asignatura, *"(...) hay momentos donde yo me cito con los alumnos, a nivel particular, para hablar o bien de su trayectoria o bien de su trabajo" (218);* y con el seguimiento del trabajo autónomo del alumnado, basado fundamentalmente en el trabajo de organización por parte de los grupos de trabajo que preparan las salidas, aquí se encuentra con una gran diversidad en la cual tenemos grupos con un gran nivel de autonomía y otros muy dependientes.

*"(...) los temas organizativos de gestión son muy importantes, (...) la manera que yo tengo de trabajarlos es que ellos se encarguen de todo, (...) y pasan a ser autónomos y, depende de qué autonomía quieran adoptar, pasan a tener más responsabilidad o menos. Y cada grupo es distinto,*

*hay grupos que demandan autonomía y grupos que demandan justo lo contrario, no quieren ninguna autonomía, quieren que les digas que tienen que hacer para sacar el 5 o el 8 o el 10 y ya está y bueno todos son igualmente válidos y todos están en su derecho, están igual de bien" (220).*

Vemos que las palabras de Pedro coinciden con lo que aparece en el programa escrito de la asignatura, donde se designa especial importancia a las tutorías para resolver las dudas surgidas a lo largo del proceso de aprendizaje, además de guiar el trabajo personal y grupal con un seguimiento más directo, ampliando conceptos, apoyando el trabajo diario, aportando sugerencias a problemas concretos, aclarando dudas, etc.

Antes de finalizar este apartado, vamos a repasar aquellas cuestiones comunes, relacionadas con las actividades y el planteamiento metodológico de la asignatura, que algunas de ellas ya aparecen de forma recurrente en líneas anteriores:

- En relación al protagonismo y colaboración del alumnado en el desarrollo de la asignatura, vemos como nuestro informante trata de buscar el protagonismo e implicación desde dos vías diferentes: por un lado, partiendo de las experiencias prácticas vivenciadas y por otro del diseño autónomo de algunas de las prácticas y salidas de la asignatura.

- Respecto a la transformación del contenido disciplinar en aplicación didáctica, vemos que la labor con sus estudiantes se basa en la práctica real, tratando de hacerles vivir prácticas donde experimenten situaciones parecidas a las que los niños pueden vivir, implicándoles en la organización de prácticas y salidas que sigan estos criterios de aplicabilidad.

- Sobre las conexiones intra, interdisciplinar y transversales, vemos que todos los temas que se desarrollan están impregnados al menos de dos situaciones: el conocimiento natural y cultural de la zona a la que se acude, y del cuidado ambiental contextualizado en esa salida, en un espacio natural concreto. Estas relaciones se hacen de forma viva y significativa, relacionando los conocimientos con las características del contexto y el espacio natural en donde se está.

*"(...) si haces las excursiones a [una] Tejada, no se habla de pinos, porque no ven pinos, se habla de los Tejos, que es lo que vamos a ir a ver, o de las hayas que es lo que pasamos, o de la minería, porque pasamos por una mina o de una situación etnográfica porque en [una localidad cercana] está el museo, que después pasamos a verlo. Es decir, absolutamente todo lo que se hace tiene que ver con lo que se está viendo, si no lo estamos viendo no se trabaja" (227).*

- Por último, cuando le preguntamos por los colaboradores externos a la asignatura, nuestro informante a pesar de decirnos que la asignatura se podría hacer sin colaboración, cree que son necesarios, pues ayudan a ir más allá, a enriquecer la asignatura, a crecer, a mejorarla.

*"(...) es necesario, se podría hacer solo y de hecho si hace falta hacerlo solo, se hace. [Pero] cuando tienes gente amplias, te permite hacer otras cosas, eso siempre es rico y eso es crecer, si no tienes gente pues haces lo que puedes, evidentemente anular siempre el riesgo físico" (232).*

La gente que le acompaña y apoya en el desarrollo de la asignatura, suelen ser, aparte de alumnos experimentados y los alumnos encargados de cada práctica, antiguos alumnos que se enganchan a la asignatura.

*" Los antiguos alumnos que, de alguna manera, están cercanos a este tema y han continuado dentro de este ámbito, pues me ayudan mucho dentro de la asignatura, yo se lo pido y ellos acuden y muchas veces sin yo pedirlo, ellos se enteran de que hay una práctica y dicen: "oye que vamos a ir"; pues bien " (229).*

Todo esto Pedro lo valora muy positivamente, no sólo por la ayuda prestada, si no también porque se siente satisfecho de que se vaya creando una cultura en su centro en torno a la asignatura, a través del paso por ésta, y porque sirve en cierto modo, de ejemplo para los alumnos que están cursando la misma. Una cuestión cultural que enriquece la asignatura, sus aprendizajes e interrelaciones, donde muchos antiguos alumnos se siguen preocupando por lo que pasa en ella, queriendo colaborar en su desarrollo.

*" (...) existe una especie de cultura en torno a las actividades; (...) se sabe que se hacen y antiguos alumnos quieren estar allí y yo no solamente lo permito y me gusta, sino que creo que es enormemente enriquecedor; quiero decir, para los alumnos de este año, por ejemplo, ver que hay alumnos de otros años, pues no sé en que manera lo pueden ver malo, al contrario, supongo que ellos lo único que pueden pesar que..., alguno se extrañaría que cómo es posible, que si son masocas, pero inmediatamente su reflexión no puede ser más que algo positivo, es decir, algo habrá, algo tendrá, les habrá gustado, algo tiene que haber, porque sino no tiene explicación" (230).*

#### **6.1.6.4 La evaluación**

En este apartado, vamos a analizar primeramente lo que aparece en el programa de la asignatura sobre la evaluación, y por otro, lo que pudimos hablar con nuestro informante en la entrevista en profundidad. En este sentido, podremos ver que la claridad en los criterios y formas de evaluar en el programa escrito, se tornan en dudas y dilemas cuando le preguntamos por ello.

Observamos en relación al método y los criterios de evaluación utilizados en la asignatura que el alumnado debe desarrollar por un lado, una prueba objetiva que constará de preguntas cortas y tipo test, preguntas a desarrollar, cuestiones sobre su trabajo individual y supuestos o situaciones prácticas a llevar a cabo; y por otro, un trabajo individual sobre la aplicación práctica de la asignatura en la etapa de primaria. La calificación vendrá dada en un 50 % por la prueba objetiva y un 50 % por el trabajo individual, siendo necesario tener aprobadas ambos apartados. A todo esto se añaden también otras alternativas de evaluación, que no se transforman directamente en calificación.

*"(...) se podrán plantear, tanto por parte del profesor como del alumnado, trabajos y supuestos donde se valoren los contenidos necesarios para el conocimiento de la materia. Dichos supuestos no suponen una valoración en la calificación de forma directa, pero ayudan al alumnado a regular su propio proceso de aprendizaje de la forma que considere más oportuna" (Prog. Pedro, evaluación).*

Durante la entrevista cuando entramos en las cuestiones de evaluación surgieron algunas dudas, que no habían estado presentes en ningún momento, ya que creemos que una de las características de nuestro informante es la claridad de ideas y determinación en relación a lo que hace y cómo actúa. Pues bien, en primer lugar vemos como reconoce que la evaluación es una de las tareas más complicadas a las que se tiene que enfrentar.

*"(...) lo más complejo, como siempre, en educación, es evaluar. Evaluar es difícilísimo porque al fin y al cabo estamos tratando con personas y no olvidemos pues que la persona no es solamente aquello que sabe" (Ent. Pedro, 237).*

Desde esta afirmación vemos cómo parte de una dimensión global e integral de la persona y del propio conocimiento, pero que a la hora de evaluar no se tiene en cuenta, ya que a pesar de valorar las vivencias y actitudes como algo básico en la formación de maestros en relación a las AFMN, las dificultades que supone evaluarlas hacen que este apartado no se tengan en cuenta.

*"Por ejemplo, podríamos ceñirnos a los aspectos técnicos, entonces al ceñirnos a los aspectos técnicos, pues estamos evaluando tan sólo el cómo saben. Yo no evaluo actitudes, me resulta difícilísimo, me resulta complejo, podría hacerlo, sé que existen métodos, sé que hay fórmulas, pero me resulta complejo evaluar actitudes en Universidad" (238).*

Para justificar esto, acude a la supuesta necesidad de objetividad en la evaluación y a cuestiones legales a las que se puede enfrentar si esto no es así. Siente que por parte de la

Universidad está obligado a hacer un tipo de evaluación aséptico, basado en una calificación objetiva del alumno.

*"(...) me resulta difícilísimo poder evaluar una actitud, porque para evaluar una actitud tendría que enfrentarme después en una situación de objetividad, (...) la Universidad al final obliga a hacer un examen, o un trabajo, es cierto que la evaluación la marca el profesor, el modelo utilizado lo marca el profesor. Pero en definitiva el alumno siempre tiene el derecho de tener una prueba final" (240). "Así que un poquito cubriéndome las espaldas, de acuerdo con el formato universitario que existe hoy en día pues no evalúo actitudes y sólo evalúo contenidos y conocimientos" (241).*

Esta supuesta presión percibida por parte de la institución y cultura universitaria, hace que la evaluación se base en examen y pruebas objetivas, que impiden que Pedro pueda explorar en otras formas de evaluación más acordes con su planteamiento de enseñanza-aprendizaje. Siendo el primer criterio para evaluar (más bien calificar al alumnado), el que este proceso no le genere problemas.

*"(...) también cubriéndome las espaldas, es cierto, pues yo intento evaluar los contenidos teóricos y prácticos. Intento evaluar lo que saben y lo que saben hacer; que es un poco lo que me permite ser objetivo al 100% y no tener ninguna duda, (...) [el resto de enfoques], no dejan de tener un tinte difícil de justificar ante terceras personas si el alumno quisiera reivindicar su posición de que yo estoy en un error" (ibid).*

No obstante, al final de la entrevista, añade algo fundamental, comentando que en el fondo sí que existe una valoración de aspectos actitudinales, sólo en el caso de algunos alumnos, ya que se pueden reconocer dos vías de evaluación en función de la implicación del alumnado con la asignatura.

*"(...) digo que no evalúo actitudes, es un poco mentira, sí evalúo actitudes, lo que hago es dar una doble evaluación. Es decir, permito a mis alumnos tener una evaluación continua, (...) Quien no ha venido por clase nunca, tiene una prueba objetiva y un trabajo (...). Pero quien ha tenido la evaluación continua yo evalúo sus prácticas mediante escritos que les digo que me den, mediante textos que les digo que me redacten y en ese sentido digamos que sí evalúo su actitud, le decido un 20% a ese conjunto de temas que ellos me van dando y que yo voy observando en ellos" (243).*

En este sentido, podemos ver como existen ciertas contradicciones e incoherencias entre el proceso evaluador y el resto de elementos curriculares, mediatizados por aspectos no relacionados con cuestiones pedagógicas sobre las que convendría reflexionar con cierto detenimiento.



### 6.1.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea

En relación a la aplicación de aspectos relativos a la Convergencia Europea en el programa de la asignatura, Pedro nos confiesa que no está haciendo nada específico, pero que algunas de las cuestiones que impone la Convergencia llevan presentes en el enfoque de su asignatura desde hace tiempo, *"(...) no estoy haciendo nada específico, muchas de las cosas que he visto creo que las estoy haciendo, pero no específicamente, sino que las llevo haciendo desde que he empezado"* (246).

Poniendo algunos ejemplos tales como el trabajo en seminario y los trabajos tutelados en pequeños grupos,... Afirma que sin cambiar los contenidos ni la metodología de la asignatura ya se adapta a ciertos aspectos de la Convergencia, *"(...) no he cambiado el contenido de mi asignatura en base a esto nuevo que nos viene encima. Lo que sí que es verdad es que muchas de las cosas que estoy viendo, pues yo lo tengo ya cubierto"* (247).

Podemos ver que ante nuestra pregunta de si cree que esta asignatura es más adaptable a los presupuestos de la Convergencia, nos contesta que es posible que se adapte mejor, pero no llega a tenerlo claro, ya que en la Universidad cada uno conoce sus materias en profundidad, pero no tanto las de otros compañeros.

*"Es posible que tenga ciertas facilidades, de todas maneras pues no estoy muy seguro porque las asignaturas pues son un poco como las personas, me refiero a que yo conozco esta asignatura porque la llevo dando muchos años y quizás como no conozco otras, pues la veo con la perspectiva que veo está, quizás quien dé otra asignatura, le ocurre lo mismo que a mí, la suya la ve y la mía no, así que no estoy muy seguro"* (249).

### 6.1.7 LIMITACIONES Y ALTERNATIVAS EN LA DOCENCIA DE AFMN

Cuando a nuestro informante le preguntamos por las limitaciones que se encuentra en el desarrollo de la asignatura, en lo que se refiere al ámbito universitario sólo las cuestiones económicas, le parecen suficientemente limitantes. A Pedro le parece importante que el alumno no pague por la asignatura, más de lo que ya ha pagado como créditos al matricularse, pero con las dotaciones económicas tan exiguas esto suele ser imposible.

*"(...) no he sido capaz de conseguir que si nos vamos tres días no les cueste nada, para mí eso es imposible, porque el presupuesto ordinario de mi departamento y el extraordinario que soy capaz de conseguir no cubre eso, entonces creo que es el límite principal"* (252).

Aparte de la financiación económica, que si supone un problema a resolver importante, el resto de cuestiones que pueden surgir en la asignatura: conseguir ajustar horarios adecuados

para las actividades, pedir días a compañeros para desarrollar las salidas..., no han sido percibidos como límites, fundamentalmente por el apoyo y comprensión encontrados en su centro.

*"(...) los problemas que suelen tenerse siempre cuando alguien plantea algo nuevo, las reticencias, el ajustar..., (...) siempre con buena disposición por parte de los jefes de estudios o de las direcciones, o de mis compañeros de departamento y siempre que hay buena disposición, pues al final se busca término intermedio donde se consiguen las cosas. Así que vamos no tengo ese problema, aunque eso no significa que no haya costado trabajo" (253).*

Como forma de paliar las limitaciones económicas, se le ocurren algunas alternativas, relacionadas con la obtención de recursos a través del ámbito empresarial que se dedica a las AFMN, *"(...) el contacto con empresas de servicio, lo mismo que hay otros ámbitos universitarios donde se mueve mucho este tema de prácticas de empresa y donde se gestionan situaciones de materiales, prácticas reales, etc."* (256); sin tener demasiado claro que esto pueda tener fácil cabida en nuestro ámbito con el tipo de empresas que existen en su contexto.

Para terminar la entrevista, le preguntamos por las limitaciones y el paralelismo que encontraba a la hora de llevar a cabo AFMN en el entorno escolar. En este sentido, y en contra de lo que había afirmado para el ámbito universitario, cree que las limitaciones económicas pasan a un segundo plano, ya que hay otras limitaciones más importantes que surgen simplemente para poder llevar a cabo la actividad y que, a veces, son muros infranqueables.

*"(...) muy importante es el conseguir sacar la actividad adelante desde los criterios de inspección, es decir, que pase por todos los avales desde la inspección, hasta la dirección de centro, hasta la asociación de padres, bueno todo eso que hay que hacer para que pueda llevarse adelante una actividad fuera del centro, fuera de horario escolar, fuera de tiempos, etc. y creo que esa es la principal preocupación" (258).*

En la cultura escolar existe otra preocupación recurrente: el miedo a la responsabilidad civil, que en muchos casos paraliza al profesorado, se sitúa como creencia en su cultura profesional y le desanima a desarrollar este tipo de actividades. Según nuestro informante es un error producto del desconocimiento, ya que la responsabilidad civil los profesores la tienen siempre, salgan a la naturaleza o no. De esta forma, lo que se debe hacer, al igual que en cualquier tipo de actividades, es desarrollar actividades sencillas donde se reduzca al máximo cualquier situación de riesgo.

Otro escollo a salvar suele ser el de la formación, aunque Pedro no lo ve como limitación, ya que los problemas pueden solucionarse adaptándose a lo que cada maestro sabe, al haber

siempre actividades sencillas como el senderismo, la orientación,... y por lugares de la naturaleza accesibles y sin riesgo, que cualquier maestro debe y tiene que estar capacitado para desarrollar autónomamente.

*"(...) argumentar una falta de formación, por supuesto que hay que tener una mínima formación, pero lo mismo que hay que tener para dar una clase de saltos dentro de un gimnasio, la misma que hay que tener para poder dar una clase de bote dentro de un gimnasio, que no sea dejar un balón y que los niños jueguen como ellos quieran" (269).*

Según nuestro informante, lo único que ocurre es que si es profesor no tiene formación suficiente tendrá que ajustar su práctica a la formación que tiene, pero ese ajuste no es algo negativo, el alumnado apenas lo va a ver, lo que va a percibir es que ha realizado una actividad diferente fuera del centro, *"(...) va a ver que ha salido de excursión, que ha tenido que preparar su mochila, que el profesor le ha dicho cómo tiene que prepararla y son conocimientos muy básicos"* (ibid). Es decir, la formación es la de un profesional de la Educación Física, claro que hay que tenerla, pero lo mismo que un profesor de cualquier otra área.

*"(...) una vez tenida esa formación el resto es una cuestión de trabajo, no hay conocimientos técnicos excesivamente complicados como para tenerles miedo, porque lo que hay que hacer es ajustar la práctica a mis conocimientos, (...) es importante porque el chaval se va a ir fuera del centro ese día, va a alejarse de su contexto familiar un día, con lo que eso supone" (271).*

En definitiva, los conocimientos técnicos que tienen que aprender los futuros maestros no deberían ser nunca limitantes para poder desarrollar determinadas AFMN en el ámbito escolar.

## **6.1.8 CONSIDERACIONES MÁS RELEVANTES Y APROXIMACIÓN A LOS GRANDES TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE PEDRO**

### **6.1.8.1 Preocupaciones y principios docentes**

En este apartado pretendemos reflejar algunas de las preocupaciones docentes más significativas de Pedro, que nos ayuden a iluminar su pensamiento. Desde los inicios de este informe, hemos podido comprobar de que manera la finalidad educativa de las AFMN es la columna vertebral de su pensamiento docente, que marca la diferencia entre una actividad que se desarrolla en la naturaleza sin más y aquella que tiene una intención formativa acorde con el grupo o contexto al que se dirige. En este sentido, nuestro informante se refiere a las Actividades Físicas en el Medio Natural, como aquellas actividades que tienen el propósito y la intención

explícita de educar; hablando de actividades concretas (escalada, senderismo,...), cuando el objeto prioritario no es el educativo.

Relacionado con esto, vemos que Pedro establece una serie de prioridades razonadas conforme a sus principios formativos y a los aprendizajes que pretende facilitar. Entre otros aspectos podemos señalar como se interesa por:

- Destacar como premisa y aprendizaje fundamental la importancia que supone aprovechar y considerar la naturaleza como un aula. Son las características de esta aula-espacio las que nos permiten hablar de posibilidades educativas singulares.

- Considerar prioritario el acercamiento hacia diferentes AFMN, permitiendo la vivencia a través de experiencias positivas y significativas. En este sentido, la labor de los educadores será la de mostrar y dar oportunidades para que los alumnos, tanto escolares como futuros maestros, decidan sus preferencias.

- Centrar la atención en la base motriz de la experiencia, como seña de identidad de nuestra área. Su principal intención es la de mostrar un contenido dentro de la Educación Física, pero con muchas posibilidades de establecer enlaces con otras áreas y donde a través del contacto con la naturaleza podamos trabajar aspectos educativos de alto calado, como son los aspectos sociales y emocionales que surgen en estas prácticas.

- Enseñar a su alumnado universitario a desplazarse autónomamente por el medio; considerando el senderismo y la orientación como contenidos básicos para lograrlo. Respecto a esto, resaltamos su insistencia en la adaptación al medio y en la educación para la autonomía en el medio natural. Esta premisa será útil para futuros maestros y para escolares, tratando de aportarles así herramientas suficientes, para que puedan optar en un futuro por estas actividades en su ocio personal.

- Anular el riesgo físico en todas las prácticas que se realizan, haciendo especial hincapié en los aspectos emocionales o miedos al desarrollo de determinadas actividades, siendo cuidadoso en la adaptación a las capacidades del alumnado y creando adecuadas progresiones de aprendizaje.

- Hacer participe al alumnado de su propio proceso de aprendizaje, teniendo como base metodológica las experiencias y vivencias en el medio natural y cómo éstas pueden ser trasladadas, como educadores, al trabajo con diferentes colectivos.

- Poder demostrar en la formación de maestros que es factible la aplicación de AFMN en el ámbito escolar, siendo un fin prioritario el que los futuros maestros vean este contenido como algo posible y aplicable en la escuela. Para conseguirlo, pretende facilitar vivencias en primera persona, tratando de que sus estudiantes valoren, sientan y aprecien el contacto con la naturaleza como una situación educativa valiosa.

Estos son algunos de los aspectos que podemos considerar como más relevantes, que guían y determinan los principios y preocupaciones pedagógicas en torno a las AFMN de nuestro profesor.

### 6.1.8.2 Perfil y competencias profesionales

En este punto vamos a tratar de definir aquellas capacidades y competencias que requiere un profesional de las AFMN, que en el caso de nuestro informante, van orientadas decididamente hacia el perfil de un maestro de EF en la etapa de primaria que decida llevar a cabo propuestas en el medio natural.

Para Pedro un maestro que trate de implementar las AFMN en la escuela debe conocer y valorar el origen y la trayectoria histórica de las mismas, así como ser capaz de comprender la evolución y extensión de las AFMN a diferentes ámbitos educativos. Estos saberes suponen una base sólida para valorar y proyectar su aplicación en el marco escolar, tratando de comprender la oportunidad pedagógica que suponen estas prácticas, tanto desde el área de la EF, como en interrelación con el resto de aprendizajes escolares dentro del marco curricular de primaria.

Estos conocimientos históricos-conceptuales y didácticos, deben ir acompañados de un conocimiento y manejo básico de las principales actividades a desarrollar en primaria, siendo fundamental la capacitación en relación al senderismo, la orientación y las técnicas de acampada y de forma más secundaria, otras formas de desplazamiento por el medio natural como puede ser la escalada, btt, etc.

Este maestro debe ser capaz de proporcionar a sus alumnos, a través de estas actividades, experiencias en el medio natural verdaderamente significativas. El papel de este profesional debe ser el de mostrar estas actividades, logrando que realmente le gusten, siendo capaz y competente para:

- Facilitar experiencias positivas que quieran volver a ser repetidas.
- Conocer y manejar los materiales y las técnicas básicas necesarias para la práctica educativa.

- Desarrollar estas actividades con un nivel de exigencia técnico acorde con las experiencias a proveer entre su alumnado.

- Planificar, si es necesario, prácticas donde haya diferentes niveles, donde exista una preocupación por los diferentes niveles de competencia motriz y por los aspectos emocionales, tan personales, impidiendo que el miedo pueda bloquear o mediatizar la consecución de pequeños logros entre los alumnos.

- Organizar progresiones en sus propuestas didácticas, necesarias para facilitar el aprendizaje y vencer los miedos, en el caso de que existan. Siendo la labor del profesor comprobar cómo nuestros alumnos dominan esas emociones; para ello están las progresiones, es decir, empezar por lo sencillo para llegar a lo más difícil.

### 6.1.8.3 Modelos didácticos

Partiendo de los cuatro modelos didácticos que hemos tomado como referencia en el marco teórico, denominados como vías de: optimización educativa, capacitación técnica, suministradora de sensaciones y organización y gestión; vamos a ver como están presentes en el pensamiento docente de Pedro.

En primer lugar, hemos de constatar que nos ha resultado difícil diferenciar la *vía educativa* y la *vía suministradora de sensaciones*, ya que para nuestro informante, uno de sus pilares formativos es, la vivencia en primera persona como primer paso hacia el aprendizaje. Para él, las propuestas educativas en el medio natural deben tener una base motriz y han de provocar el aprendizaje a través de la experiencia, “[como] cuando a un montañero se le pregunta que por qué sube y contesta que porque está ahí la montaña, no se puede entender si uno no sube a la montaña” (126), y así trata de dedicar tiempo suficiente a los aspectos vivenciales difíciles de aprender en un libro. En su modelo educativo los aprendizajes motrices suelen ir acompañados de aspectos emocionales y sociales, donde es importante el logro personal del alumnado independientemente de su nivel de competencia, tratando de posibilitar que cada alumno consiga llegar a superar retos significativos para cada uno. Además de todo esto, vemos como siempre que se sale al medio natural, Pedro propone trabajar aspectos de conocimiento cultural y ambiental, contextualizados en la zona en la que se desarrollan las prácticas.

La *vía de capacitación técnica* no la considera tan importante, en relación a lo que suponen los aspectos educativos y emocionales. Esta capacitación debe ser básica y específica en cada actividad. Para nuestro informante los aspectos técnicos son fáciles de adquirir, “un temario que

hay que aprenderse y cree que eso no debe ser problema para ningún alumno universitario". En cierta manera, facilita a sus alumnos los caminos para adquirir los conocimientos técnicos básicos a través de las prácticas y les aporta la documentación y recursos suficientes a los que acudir para profundizar en ellos.

Por último, la *vía de organización y gestión*, según nuestro profesor es inseparable de las tareas pedagógicas y técnicas, ya que al contrario que en otras actividades escolares, en las AFMN no podemos evadirnos de estos aspectos, pues son inherentes a la propia práctica. Estas tareas han de aprenderse en la práctica, para ello los alumnos se dividen en grupos encargados de la organización de algunas de las prácticas de la asignatura. El profesor coordina y da algunas pautas, pero luego el alumnado debe aportar los matices, ponerlos en práctica y saber llevar a cabo la propuesta planteada.

#### 6.1.8.4 Tópicos y metáforas

En este apartado trataremos de reflejar algunos de los tópicos y metáforas presentes en el discurso de Pedro.

En relación a los *tópicos* podemos destacar principalmente aquellos que están relacionados con las posibilidades que nos brindan los espacios naturales y con la necesidad de vuelta a la naturaleza.

En primer lugar, observamos como el contacto con el medio natural es fundamental para: lograr finalidades educativas, "*ese espacio, el tiempo necesario para poder desarrollar las actividades dentro de él (...) son lo que definen la propia materia* (58); solventar problemas de salud, "*cuando alguien tiene cualquier enfermedad (...), escuchamos al médico decir "bueno vete a un sitio tranquilo, vete a un pueblo, a la montaña, a una zona rural"* (62) y desdramatizar la trascendencia de actividades deportivas de competición, "*a tener la actividad del espacio donde se realiza,(...) el deporte en sí tiene las mismas características,(...) es distinto, pues aparecen connotaciones que hacen que la actividad también se transforme"* (94).

En segundo lugar, vemos como nuestro informante se refiere a la vuelta a la naturaleza, "*podíamos hablar también de un reencuentro, estamos en las grandes ciudades porque no queremos perder comodidades, pero en cuanto podemos, nos vamos"* (64).

En relación a las *Metáforas* vemos como Pedro utiliza frecuentes recursos metafóricos para ilustrar algunas ideas en torno a la tarea de los formadores de las AFMN. Entre ellas podemos destacar:

Como piensa que los educadores deben adaptarse a los tiempos y a la realidad social imperante, *“Es muy difícil ir contra corriente, además de que cansa mucho, es posible que no llegues a ningún sitio”* (59).

En relación a la tarea principal de un formador, en la que fundamentalmente debe tratar de abrir caminos y que estos sean agradables *“(…) nuestra labor es mostrar, (…), mostrar y enseñar que ese espacio natural se puede saber utilizar, podemos movernos dentro de él sin ningún tipo de miedo, con confianza”* (74).

Partiendo de la pedagogía de la aventura como un buen recurso educativo, establece una paradoja en relación a ésta y a las medidas a tomar en el desarrollo de la misma, *“la aventura tiene que estar para el alumno, no para el profesor. Es decir, el profesor no puede vivir una aventura cuando lleva a sus niños, no tiene que haber nada de descontrol, tiene que tener todo controlado”* (200).

#### **6.1.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN**

Estas interrelaciones las podemos establecer en diferentes momentos vitales, de este modo y siguiendo un orden cronológico, constatamos como uno de los primeros puntos de conexión entre lo personal y profesional, lo encontramos en la etapa en la que Pedro era un aspirante a estudiante de la Licenciatura en Educación Física. En estos momentos su práctica deportiva tenía motivaciones utilitarias, ya que la naturaleza era un campo de entrenamiento y un espacio de mejora de la condición física, en pro de acceder a estos estudios, que por entonces tenían un cupo selectivo, donde las pruebas físicas eran determinantes. Estas motivaciones iniciales, fueron el punto inicial de contacto con la naturaleza, de lo que más adelante se convertiría en su forma preferida de vivir el ocio, trasladándose con sus compañeros, en su etapa juvenil, a diferentes zonas naturales del país para poder desarrollar su incipiente afición.

Más adelante seguirá compatibilizando las actividades que descubría (escalada, orientación,...) entre ocio personal y práctica docente, teniendo la posibilidad de desarrollar estas actividades como monitor, aún cuando todavía era estudiante de INEF.

Una de las situaciones más significativas en este sentido, creemos que es la práctica de actividades fuera de las clases normales, con sus profesores de las asignaturas de AFMN. Situación que él ha reproducido con los alumnos que han pasado por el centro en el que imparte docencia, con los que comparte frecuentemente tanto actividades de ocio personal (escalada, orientación, rutas de montaña,...), como proyectos educativos tales como: la creación de un club de orientación, escuelas deportivas, organización de eventos y actividades escolares.



También es destacable su creciente afición por viajar a Latinoamérica, en un principio a nivel personal, en busca de parajes naturales y contacto con la cultura de dichos países, descubriendo un vínculo especial y trascendente, que le cuesta definir, afirmando simplemente que es le gusta y que se siente bien allí, con los lugares y con las gentes. Desde lo personal a empezado a entablar vínculos con lo profesional, ya que últimamente ha viajado en la búsqueda de lazos docentes e investigadores, pasando temporadas con su familia, en algunos lugares de Latinoamérica, ejerciendo de profesor de AFMN en alguna Universidad.

En relación a la forma de vivir su ocio y la naturaleza en la actualidad, trata de ofrecer a sus hijos en compañía de su pareja, muchos de los principios educativos en los que cree y defiende, donde la naturaleza está muy presente en su educación como padre.



## 6.2 ESTUDIO DE CASO 2. VALLE: LAS INTENCIONES FORMATIVAS MARCADAS POR LA APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

La protagonista de este informe es Valle, licenciada en Educación Física desde 1994. Ha trabajado en dos universidades siempre impartiendo asignaturas de la titulación de magisterio, fundamentalmente en la especialidad de Educación Física. Tras un año de docencia de AFMN en la primera Universidad, un cambio de centro hizo que estuviera durante cuatro años sin impartir esta asignatura. En la actualidad, lleva cinco años como responsable de una optativa de AFMN para todas las especialidades de maestro, y de libre configuración para otras titulaciones del campus.

Realizó la Tesina en 1994 sobre el tratamiento institucional de las AFMN en una comunidad autónoma española, defendió su tesis doctoral en el año 2000 sobre las AFMN en la EF escolar y ha coordinado varios proyectos de investigación sobre las AFMN y el Turismo Activo.

En las siguientes líneas trataremos de reflejar algunas evidencias de cómo Valle ha ido conformando su pensamiento, fundamentalmente a lo largo de un recorrido docente universitario de ya once años de duración, pero que se remonta hace algunos más de la mano de las actividades en la naturaleza dentro del ámbito de la educación no formal.

### 6.2.1 VINCULACIÓN CON LAS AFMN: DEL CAMPAMENTO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Los primeros contactos con el Medio Natural en la niñez suelen ser muy significativos, y más aún cuando como en el caso de Valle se producen de la mano de un padre profesor y vinculado a las actividades en la naturaleza.

*“Desde muy temprana edad, arrastrada por una influencia paterna, me vi involucrada en la participación en actividades en contacto con la naturaleza. En mi recuerdo permanecen vivas ciertas imágenes de ciudades de lona con casas hechas de tela naranja, días de campamentos, caminatas interminables por el campo, veladas al lado de una hoguera, al son de las notas de una guitarra”*  
(HV. Valle, 1).

El campamento, como espacio y tiempo de ocio y de educación no formal, suele convertirse para la mayoría de los niños y niñas en un momento de vivencias perdurables y de aprendizajes ricos y significativos, así nos parece interesante ver como de una manera sencilla y natural, Valle percibía el inicio de sus campamentos, como transición de la escuela a otros espacios y tiempos más agradables.

*“Durante mi infancia, los veranos ponían fin al curso escolar cuando se aproximaban los preparativos del campamento que anunciaba el fin de la vida prisionera del aula, al menos por tres meses” (2).*

Parece relevante observar cómo de forma prematura y espontánea cambia su rol, pasando de ser una niña que acudía al campamento a la monitora del mismo.

*“Estas vivencias como mera participante se fueron sucediendo con los años, hasta ir adquiriendo nuevas funciones. Con tan sólo catorce años era monitora en campamentos, acampadas y diversas actividades de tiempo libre en la naturaleza” (Ibíd.).*

Observamos también de qué manera estas primeras responsabilidades formativas, contribuyeron a su crecimiento personal y la orientaron hacia la profesión que ahora desempeña.

*“Digamos que estas vivencias de carácter estacional (sobre todo en verano) fueron conformando mi personalidad, mis gustos, incluso contribuyeron a definir mi dedicación profesional como docente” (3).*

De los cursos de monitora, coordinadora y pasando por la formación en otros ámbitos de aire libre, decidió emprender su formación universitaria en el INEF, mirando hacia el horizonte de las AFMN.

*“De forma paralela a este proceso decidí hacer la licenciatura de Educación Física (INEF), pero con un pensamiento algo diferente al que prima entre sus aspirantes. Aunque había estado vinculada a diversas actividades deportivas, no eran éstas el objetivo que guiaba mis aspiraciones una vez que terminara la carrera, sino el de dedicarme profesionalmente a aquello que tuviera que ver con las actividades en el medio natural” (4).*

Entendemos estos pasajes de vida, como importantes “hitos iniciáticos” hacia lo que más tarde va a ser su recorrido docente en el ámbito universitario, considerando estas primeras vivencias en el medio natural como precursoras de su futura dedicación profesional.

## 6.2.2 EVOLUCIÓN Y RECORRIDO DOCENTE

Ya hemos hablado de la precocidad con la que Valle se interesa y participa en Actividades en la naturaleza, donde un corto periodo de tiempo como niña participante en campamentos, da paso al desarrollo de funciones de monitora/formadora. En este sentido, parece relevante reseñar cómo de forma tan prematura se “engancha” a la formación.

*“Comencé a formarme en el ámbito de la educación no formal, vinculándome a la Escuela de Formación Juvenil de Castilla y León, realizando varios cursos (monitora, coordinadora, monográficos de aire libre, animación, etc.), lo que me permitió asumir el papel de coordinadora de campamentos al que dediqué una gran parte de mi vida, incluso después de terminar mis estudios universitarios” (HV, Valle, 3).*

La motivación principal para comenzar los estudios de INEF fue la posibilidad de dedicarse profesionalmente a aquello que tuviera que ver con las actividades en el medio natural. Durante estos estudios estuvo trabajando como becaria de investigación con el profesor que impartía estas asignaturas, orientando su tesina fin de carrera hacia este ámbito, escribiendo su primer artículo científico e impartiendo diversos cursos de formación.

*“En cuarto de INEF participé como becaria colaboradora del Departamento de Ocio y Recreación donde pude cumplir un sueño, hacer la memoria de licenciatura (tesina) sobre las actividades en la naturaleza. Durante este periodo tuve la oportunidad de ser miembro constituyente de la Comisión Permanente de la Escuela de Formación de tiempo libre del INEF, impartiendo docencia en los cursos de monitores y coordinadores que se organizaron desde éste ámbito” (4).*

Su recorrido universitario estuvo también marcado por su iniciación temprana. Un año después de terminar su formación inicial (1995-96), comienza a trabajar en una Escuela de Magisterio Privada y se matricula en los cursos de doctorado en un programa de Pedagogía.

*“Al término de mis estudios, me matriculé en un curso de doctorado (...), con la intención clara de hacer mi tesis doctoral sobre las actividades en la naturaleza dentro del campo educativo. De manera paralela tuve la oportunidad de entrar como profesora e impartir docencia en las asignaturas de “Actividad Física para el Ocio y el Tiempo Libre” y en “Actividades Físicas en el Medio Natural” en la Escuela Privada de Magisterio, lo que me condujo a trabajar e investigar sobre el tema para adaptarlo al contexto de la Educación Física en Primaria” (5).*

Estos primeros años de docencia e investigación suponen un giro en sus planteamientos formativos (debido fundamentalmente al cambio de nivel formativo y a su interés por acercarse a la investigación), estudiando los problemas de aplicación de las AFMN al ámbito escolar y

buscando referentes para orientar la formación de maestros, ya que sus experiencias docentes se habían centrado hasta ahora en otros ámbitos.

*"Me di cuenta de las posibilidades formativas que tenía [el trabajo en una escuela universitaria], lo que pasa que yo no estaba formada para poder formar a gente, que vaya a formar a formadores ¿no? Que es mucho más complejo" (E. Valle, 33). "Mis únicos conocimientos hasta entonces procedían del campo de la experiencia en actividades de ocio (campamentos, principalmente). Aunque había realizado varios cursos de formación relacionados con la materia, no me encontraba con la capacitación didáctica adecuada para impartir la materia a maestros" (HV. Valle, 9).*

Su primera experiencia en el campo formativo universitario le dio la motivación necesaria para iniciar su tesis doctoral, a pesar de sólo haber estado impartiendo esta asignatura durante un año, ya que en el curso 1996/97 se trasladó a otra Universidad, en la que no impartía asignaturas de medio natural.

*"Fue esta vinculación como profesora de la diplomatura de maestro especialista en Educación Física, la que me hizo centrar la Tesis Doctoral en las actividades en el medio natural en la Educación Física de la etapa de Primaria, hecho que contribuyó a mi propia formación y determinará mi carrera docente e investigadora" (6).*

Aunque no tenía docencia específica de AFMN en el plan de estudios, sí continuaba investigando e impartiendo cursos de formación en este ámbito, lo cual mantuvo viva la llama en su interés por las AFMN.

*"A pesar de ello, junto con otros profesores del área, maestros y alumnado de la Facultad, constituimos un grupo de trabajo de actividades en el medio natural, que me permitió seguir formándome desde la práctica, orientar mis líneas de investigación, publicaciones, proyectos, etc. Durante este periodo la docencia en relación con esta materia se verá limitada a diversos cursos de formación, conferencias, charlas, etc." (7).*

Ya en el año 2000, en el centro donde desarrolla su labor profesional, se implantó la optativa de AFMN que imparte actualmente, coincidiendo con la lectura de su tesis, que ha sido y sigue siendo una referencia constante a la hora de orientar su docencia. Tomando las palabras de Valle en su historia de vida, este recorrido docente la ha ayudado a evolucionar y buscar cambios o adaptaciones metodológicas, pero en lo sustancial, el concepto y el valor que siempre ha pensado que tienen las AFMN, no ha sufrido grandes variaciones.

A pesar de todo la surgen dudas, incertidumbres y la necesidad de implementar cambios, que aunque después veremos detenidamente al abordar su programa docente, nos parece interesante expresar con algunas líneas de su historia de vida.

*“Si que es cierto que me voy aferrando cada vez más a su valor educativo, llegando a rechazar o dejar al margen lo técnico que estas actividades llevan implícitas. A veces he pensado que quizá esto esconde una deficiencia que siempre he tenido (aunque no creo que sea trascendente para el nivel donde imparto docencia) y es una formación técnica fuerte en cada una de las actividades que se pueden plantear. Es más, creo que este aspecto va en descenso, pues el hecho de no poner en práctica ciertas cosas se van olvidando y vas perdiendo la seguridad que necesitas sentir para poder abordarlas. Esto es debido a dos factores: primero porque me he aferrado a lo educativo y aunque haya planteado alguna cuestión técnica no con la intensidad que se requiere para mantener vivo el conocimiento. Otro aspecto, es porque en los últimos años, curiosamente y paradójicamente mis salidas al MN han descendido notablemente. Las razones de ellos son profesionales (tesis, plazas, etc.) y personales (niños)” (14).*

Podemos comprobar como en su recorrido docente se van plasmando progresivamente algunos de sus deseos y de qué forma su labor investigadora y docente se entrecruzan e influyen mutuamente, configurándose de esta forma sus deseos de formar y formarse en torno a la aplicación de las AFMN en la EF escolar.

### 6.2.3 ACOTANDO LOS SIGNIFICADOS DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL

En este apartado vamos a interesarnos por como Valle define conceptualmente las AFMN, cómo remarca sus características principales y de que forma se ubican en el marco socioeducativo.

Respeto a la eterna discusión sobre la idoneidad de los términos, también da por válido el término genérico “Actividades Físicas en el Medio Natural” como la forma más acertada de denominarlas, “(...) Yo pienso que sí, ahora mismo no encuentro otro término mejor para denominarlas” (E. Valle, 76); eso sí, siendo consciente de los matices que encierra cada definición, en función del enfoque personal, el ámbito donde queramos trabajar y el punto de vista desde el que nos posicionamos.

En este sentido, Valle reconoce que en la definición de las AFMN se pueden observar numerosas caras y enfoques, siendo éste un término al que se le pueden atribuir múltiples significados, en función de los ámbitos en los que se desarrolle.

*" (...) podríamos hablar de Actividades Físico-Deportivas, de forma general, que se realizan en nuestro espacio natural simplemente, y ahí bueno pues podemos encontrarnos con actividades de carácter más didáctico, con actividades de carácter más deportivo, más técnico, más recreativo" (E. Valle, 73).*

En este sentido, Valle escribe en una de sus publicaciones sobre el crisol de prácticas que se pueden englobar en el paraguas de las AFMN, pudiendo destacar tres bloques (A. Valle, 43-46):

- Actividades en la naturaleza, aquellas practicadas por personas que se lanzan a la aventura de la naturaleza de forma autónoma en busca de contacto con el medio natural y la exploración de nuevos espacios y retos.

*"Son practicadas por aquellos que se cuelgan una mochila a la espalda cargada de esperanza misteriosa (...) de sentimientos contradictorios de placer y dolor de frío y calor, (...) donde lo más duro es lo que se percibe y se siente, y lo más placentero lo que se recuerda. (...) Aunque su realización se fundamenta en unas vivencias, persiguen un objetivo concreto, superar los retos que el medio va marcando".*

- Actividades de multiaventura, en la mayoría de los casos dependientes de empresas, en las que se buscan sensaciones de ruptura con lo habitual, nuevas sensaciones y vivencias intensas en espacios y tiempos de ocio.

*"Propician la expansión y aceptación de nuevas formas de ocupar el tiempo libre (...), buscan responder a un ocio alternativo (...). Sin embargo, la demanda, curiosamente, no sólo es de espacios verdes, sino de actividades que puedan emplear éste como escenario, generando nuevas y fuertes sensaciones (...) suele ser una práctica dependiente en su organización y gestión".*

- Deportes en la naturaleza, trasladan parte de la filosofía del deporte tradicional a los espacios naturales. Enfoque cada vez más en auge, que se diferencia del resto de modalidades que se suelen realizar lejos de la visión de espectador, aunque cada vez más, los medios de comunicación de masas se hacen eco de este tipo de actividades.

*"Con estas actividades estamos haciendo alusión a una práctica motriz, con un componente lúdico, institucionalizado y con un reglamento que determina el desarrollo de la competición, empleando un entorno natural (...), se persigue la superación de los demás y de uno mismo".*

Una vez explicitadas estas conceptualizaciones más genéricas, observamos claramente como su posicionamiento personal le hace decantarse por una definición muy contextualizada en su quehacer docente, que no se ajusta demasiado a las anteriores.

*"(...) desde luego que me sitúo, (...) desde la perspectiva docente que imparto para Educación Física en Primaria, aunque dé a maestras de infantil, aunque dé a gente de extranjera, (...) la oriento (...) como un contenido de EF [escolar]" (70).*



Esto justifica el que a la hora de destacar su valor se centra en los aspectos más educativos que se producen al desarrollarse en el medio natural *"(...) podrían definirse como actividades que se realizan en el MN y que tienen un componente educativo importante"* (71).

En cuanto a las características que atribuye a las AFMN, vemos como la definición de Valle gira en torno al medio natural, la motricidad y la esencia educativa, las tres enfocadas desde una perspectiva sistémica, pudiendo observar como lo educativo *"(...) las posibilidades que tienen para enseñar, para aprender"* (82), se convierte en una preocupación nuclear, pero clarificando que debe haber una intención explícita en este sentido:

*"(...) si puede ser un instrumento al servicio de la educación, no sé, me lo cuestiono; a ver, me lo cuestiono por la palabra instrumento, no quiero dejarlo como algo materializable, creo que va mucho más allá ¿no?, pero digamos que son actividades que pueden [transmitir] valores educativos, que de otra forma, no se consiguen"* (72).

Para ella, la mirada de las AFMN hacia enfoques educativos, deben tratar que los aprendizajes tengan un enfoque más globalizador e integral.

*"(...) Aprender no solamente conocimientos, sino aprender de la vida, desde la vida ¿no? Y sobre todo un aprendizaje significativo, porque realmente uno aprende por la necesidad que tiene o por la oportunidad que le brinda el espacio natural"* (82).

Aquí es donde se observa la íntima relación que se establece entre medio y educación, sobre todo por el hecho de tener que acudir al medio natural para construir ciertos aprendizajes.

*"(...) hago hincapié EN [desarrolladas EN el medio natural], porque muchas veces se degenera, sobre todo cuando se habla de un contexto educativo y al no ir al medio natural, se convierten en otra cosa, [para] el Medio Natural, transformadas y un poco adaptadas y bueno pueden ser importantes, pero eso no es la esencia de la práctica"* (76).

Para ubicarnos conceptual y metodológicamente, podemos ver como Valle diferencia las actividades en tres aspectos clave:

*"(...) PARA el medio natural cuando el medio actúa como eje temático con la intención de aproximarse a los espacios y acciones motrices en el medio; DEL medio natural si se desarrolla en espacios escolares o artificiales y; EN el medio natural, considerando éste como eje pedagógico, si trabajamos desde una intervención global, o simplemente como un recurso metodológico, si nos basamos en el desarrollo de técnicas de actividades propias del medio natural"* (A. Valle, 119-122).

En esta relación sistémica, el papel de la motricidad también es determinante, *"(...) la motricidad es intrínseca y por supuesto cuando hablo de lo educativo estoy hablando desde el punto de vista de la motricidad y hablo de Actividades Físicas (E. Valle, 86)", dando soporte y sentido para trabajarlas como contenido de la EF escolar y como forma de acceso a aprendizajes que desde otros contenidos no se pueden alcanzar, (...) no hablo de ir a allí y coger piedras y estudiar los minerales solamente, quiero decirte que pienso que la motricidad es nuestro vehículo de acceso y es importantísimo, eso es lo que da identidad"* (Ibíd.).

Desde el aspecto más puramente motriz destaca que las AFMN, *"(...) pueden ayudar a conformar patrones motrices (...) desde un punto de vista mucho más natural, más espontáneo"* (87), observando que ante una educación eminentemente urbana, los estímulos motrices en el medio natural ayudan a descubrir ciertas carencias y a explorar otros modos de desarrollar habilidades más naturales que trascienden de lo motriz, que implican la confianza en la toma de decisiones y el desarrollo de otras parcelas de la personalidad.

*"(...) andar que es como una habilidad motriz, que dices todo el mundo la tiene dominada o nuestros alumnos desde 1º la tienen dominada, sales al medio y ante una dificultad como puedan ser unas piedras o un desnivel, ves que esa habilidad motriz no estaba tan dominada ¿no?, (...) los niños no se atrevían, se sentaban para bajar"* (Ibíd.).

El resto de características que definen a las AFMN, desde su visión más educativa, remarcan aquello que nos ofrecen de "especial" respecto a otros contenidos.

*"(...) por la forma de desarrollarse son privilegiadas, (...), por salir de la escuela, por el hecho de contactar con un espacio diferente, la motivación que genera, etc., etc., creo que eso las convierte en un instrumento educativo fundamental"* (72).

Resaltando a su vez el carácter recreativo que estas actividades pueden tener amplificando, predisponiendo y facilitando el acceso hacia su valor educativo: *"(...) posibilidades de disfrute del MN y de recreación, está clarísimo, pienso que puede ser, de hecho en mí fue un primer paso, no el carácter educativo, sino el carácter recreativo"* (84), sin perder de vista la intención formativa como propósito y meta fundamental *"(...) al final va a concluir (...) en lo educativo, lo formativo, que son capaces de generar"* (83).

Vemos que a pesar de que tiene claro las diferentes formas en las que las AFMN se manifiestan, Valle se posiciona en una definición educativa, que entronca las posibilidades de las AFMN con la EF (principalmente escolar) en busca de aprendizajes más significativos, integrales y globalizadores, donde el componente motriz de las actividades se convierte en vehículo de acceso al medio y en estrategia de aprendizajes relevantes.

#### 6.2.4 ESCUELA Y SOCIEDAD ¿UN MIMETISMO PELIGROSO?

Este apartado muestra claramente algunas de las preocupaciones de Valle, al reflexionar como las AFMN se abordan en nuestro ámbito social, mostrándose inconformista y un tanto desencantada, al ver que estos enfoques se reflejan, desde ciertas prácticas supuestamente vinculadas al medio natural, de forma mimética en algunos ámbitos escolares.

Valle, valora el impulso que tienen actualmente las AFMN en nuestra sociedad, cuestionando la visión excesivamente catártica presente en muchas prácticas:

*"(...) son impulsadas desde el punto de vista recreativo, (...) de la demanda de necesidad de emociones fuertes, de salir un poco de la rutina ¿no?, de ese carácter un poco hedonista de las actividades, que está bien, pero que se olvidan de la formación que pueden dar ese tipo de actividades" (93).*

En su opinión este enfoque conlleva la pérdida de su esencia educativa, donde el protagonismo del medio natural se reduce ante la instrumentalización de las prácticas.

*"(...) van muy encaminadas hacia ese papel recreativo-emocional, o de actividades técnicas-instrumentales, (...) de ponerte una tirolina y tirarte (...) de buscar emociones y riesgo, sin que el MN muchas veces intervenga," (94).*

En relación con su aplicación en la escuela, considera que el tratamiento como contenido escolar es más bien escaso e insuficiente, sin presencia en la mayoría de los centros, *"hay en lugares y en contextos que sí que se llevan a cabo, pero en general no son un contenido ni dominante ni que se incluya" (95).*

Además de obviarse en las programaciones, el problema principal radica en que su desarrollo suele basarse en prácticas urbanas que tratan de asemejarse a actividades del medio natural, curiosamente en aquellas centradas en la pura experimentación de actividades estandarizadas, basadas en montajes artificiales.

*"(...) en la escuela no se está formando, (...) comprobé en la tesis, lo poco que se hace es un espejo de lo que la sociedad hace, adaptado (...) un festival y montar mil historias de tirolinas, rocódromos artificiales y demás, que bueno al fin y al cabo quedan en la emoción a la medida de los niños y en la experimentación relativa" (Ibid.).*

Este enfoque ocasiona perder el horizonte de lo que puede aportar el contacto con la propia naturaleza y sus potencialidades educativas, proporcionando en espacios domesticados emociones que no se diferencian demasiado de lo que nos ofrece un parque de atracciones.

*“Cuando van al medio natural no son capaces de vivir ese espacio, que yo creo que es lo fundamental, es decir, que la motricidad ofrece posibilidades para vivir, para contactar de una manera muy determinada con ese espacio natural y que en la escuela no se posibilita, es decir, yo puedo saber trepar mucho en ese rocódromo y voy a un espacio natural y no soy capaz de avanzar. Ni de avanzar, ni de saber vivir esa experiencia” (Ibíd.).*

Como hemos podido ver en este apartado, Valle apuesta claramente por el enfoque más educativo de las prácticas en el medio natural, definiendo cuáles son los límites y diferencias entre este enfoque y otros. Se muestra escéptica en el desarrollo de estas actividades en la órbita social y educativa, manifestando su preocupación, en cuanto a que al medio natural se le relega, en muchas ocasiones, a un papel meramente instrumental.

### **6.2.5 RASGOS GENERALES DE LA FORMACIÓN: DEL CONTEXTO PROPIO A OTROS PLANES DE ESTUDIO**

Antes de centrarnos en valorar los aspectos que determinan la formación sobre las AFMN en el centro donde Valle desarrolla la acción docente, sería bueno ubicarnos contextualmente:

- La asignatura a la que nos referimos es optativa para magisterio EF y de libre configuración para el resto de estudios de campus. Su carga docente es de 4.5 créditos.
- Lleva ofertada seis años (desde el curso 2000-01), para la especialidad de Educación Física y el resto de especialidades de magisterio.
- El límite para posibles matriculados está en 125 alumnos.

Creemos que estas cuestiones siempre van a marcar los límites y las posibilidades formativas, aquí vemos como Valle se refiere a estas cuestiones contextuales.

*“(...) hablo desde mi punto de vista, desde mi contexto, vale. Yo creo que el contexto marca mucho, porque no es lo mismo hablar de una escuela, de una Facultad y luego de una asignatura que es obligatoria, o una asignatura que es optativa y luego la gente que accede, gente de EF específicamente o una diversidad de personal como la mía, a mí realmente me cuesta aterrizar un poco en las necesidades formativas” (105).*

Nos parece relevante destacar cómo esta asignatura se genera en el centro, ya que gracias al perfil específico de Valle en torno a las AFMN, la lectura de su tesis doctoral y sus intenciones de optar por una plaza con ese perfil, facilitó que esta optativa se ofertara.

*" (...) en el momento que la de medio natural [se planteó como optativa] yo mostré interés, luché por ella, (...) me permitieron, la verdad es que ahí lo jugué bien, porque dije que bueno, que era importante que esa asignatura se metiera lo antes posible por desarrollar yo el proyecto docente de la plaza, entonces, por eso ha sido prioritaria" (114).*

No obstante, vemos como en muchas ocasiones la presencia de estas asignaturas en los planes de estudio de magisterio dependen de las casualidades, las oportunidades y del que haya alguien dispuesto y capaz de impartirla, más que de criterios estrictamente pedagógicos y de su idoneidad para que sea incluida o no en los programas de formación.

*"si yo algún día dijera que no la doy, (...) desaparecería, seguro, porque bueno, pues tiene unas implicaciones que la gente que está allí, por lo menos no es capaz [de asumir]" (Ibid.).*

Todo esto tiene que ver con la poca importancia que se suele otorgar a estas asignaturas y con las carencias que se detectan en la formación, que conllevan a que muy pocos docentes universitarios se consideren capacitados para llevarlas a cabo. Aún así, Valle demandaría una presencia más decidida, dentro de la obligatoriedad y con otra asignatura que pudiese complementar las carencias formativas que supone el hecho de cursarse en un único año.

*" (...) no tiene la importancia que merece (...) esto es muy subjetivo, a lo mejor otra gente te diría pues mira no, es mejor [incluir] más asignaturas de deportes o de gestión (...), pero yo pienso que además de ser obligatoria, o troncal, de la especialidad, debería de haber (...), por lo menos dos asignaturas, no sé si primera parte y segunda parte y (...) podríamos afrontar todas esas carencias técnicas" (116).*

En este sentido, vemos que esta asignatura, además de cubrir una parcela específica en la formación, contribuye de forma privilegiada al desarrollo de ciertas competencias, que le otorgan un papel significativo en la formación de maestros.

*"la posibilidad de conectar con las diferentes áreas, un núcleo importante de interdisciplinaridad, (...) no sé si hay condiciones más idóneas que el MN para dar una educación globalizada e interdisciplinar, conectada con la vida, donde realmente los contenidos..., o el aprendizaje sea derivado de las necesidades del medio y además los aprendizajes se apliquen" (118).*

Ya hemos podido comprobar en anteriores apartados como Valle orienta su formación hacia el ámbito educativo y dentro de éste, a la aplicación en primaria. Ella lo justifica porque la asignatura se encamina hacia la formación de maestros, no obstante podemos ver como también el ámbito recreativo está muy presente, muy entroncado con el educativo.

*" (...) el [ámbito] deportivo no lo considero, no se si entendemos lo mismo por el deportivo (...), fundamentalmente trato el educativo, por el ámbito en el que me muevo, pero siempre abro las opciones que brinda a nivel recreativo ¿no?, como actividad recreativa o de ocio educativo también, (...) de hecho la mayor parte de mis prácticas se llevan a cabo en el tiempo de ocio de mis alumnos y de todos" (24).*

Parece interesante la reflexión en la que se refiere a que la mayor parte de las prácticas de la asignatura se llevan a cabo en el tiempo de ocio de los alumnos e inclusive del propio profesor y su desarrollo es además fundamentalmente recreativo.

*"(...) realmente aunque tú las enfoques desde el punto de vista educativo y las hagas desde la formación, luego al final las planteas, es decir, en su desarrollo son totalmente recreativas,..." (126).*

La configuración de la asignatura y su enfoque formativo están claramente condicionados por dos factores: por un lado, los límites y posibilidades del contexto, donde la diversidad y número de alumnos matriculados son una de los condicionantes principales, y por otro, la firme convicción de la profesora en cuanto al enfoque escolar que pretende dar a la misma. En relación a esto último, comprobamos como el ámbito de trabajo es principalmente el educativo, estableciendo puentes con el ámbito recreativo, pero tratando de mantener siempre la esa esencia formativa que caracteriza al pensamiento de Valle.

### **6.2.6 PLAN DOCENTE: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN**

Ya desde la fundamentación y justificación del programa se posiciona claramente en la supuesta demanda social en torno a las AFMN, valorando la creciente presencia de las mismas en el ámbito sociocultural y afirmando que no encuentra esta misma respuesta, a la hora de trabajarlas de forma seria y decidida en el medio escolar.

*"Justificar el sentido e interés de esta materia es una tarea fácil, si tenemos en cuenta la gran importancia que desde el ámbito sociocultural se da a las actividades en la naturaleza. Sin embargo, no queda muy claro cuál es su papel y sus posibilidades de inclusión en los programas educativos" (Prog Valle, presentación).*

A esta situación trata de dar respuesta a través de la formación de maestros, en la que ante la globalidad que supone el trabajo con las AFMN deberían implicarse maestros de diferentes especialidades, dejando claro que para ella la formación se basa en la contextualización de las prácticas en la etapa de primaria, desde un trabajo innovador y reflexivo, alejado del planteamiento tecnificado de estas prácticas.

*“Superar esta contradicción existente, pasa por una formación de maestros generalistas y especialistas capaces de comprometerse con las necesidades que plantea la realidad escolar. Y, esta formación no supone, solamente, la asimilación de unas técnicas, ni la formación de especialistas o instructores. (...) Precisa formar a unos profesionales de la docencia, reflexivos, críticos e innovadores, comprometidos con la necesidad de dar respuesta a aquellas intencionalidades educativas que posibiliten una relación positiva con el entorno. Además, será necesario la creación y construcción de propuestas acordes con las características y el contexto de las escuelas” (Prog. Valle, presentación).*

Revisando los elementos curriculares de su programa podemos encontrar algunas evidencias de cómo pretende implementar esto, en la formación de maestros.

### 6.2.6.1 Propósitos

Podemos ver como su pretensión básica es descubrir en las AFMN un instrumento o unas actividades que pueden ayudar a educar. Para lograr esto cree que es básico trabajar con sus estudiantes desde la vivencia de la práctica.

*“(...) formarles como maestros desde ese punto de vista, no solamente en el conocimiento, sino en lo vivencial también, (...) si una persona no es capaz de vivirlas no es capaz de transmitirlos, eso es muy evidente” (Ent. Valle, 139).*

En este punto nos parece interesante explicitar algunos de los propósitos más relevantes del programa de Valle, en los que pretende que sus estudiantes (Prog. Valle, propósitos):

- *Conozcan, experimenten y valoren las actividades físicas en el medio natural, mediante la vivencia y la participación en diferentes propuestas, abordadas desde diversos planteamientos.*
- *Analicen y valoren críticamente las repercusiones prácticas de las aportaciones que desde distintos modelos, enfoques y perspectivas, se realizan las AFMN en la escuela.*
- *Incrementen los recursos teórico-prácticos en todas las cuestiones referidas tanto al desarrollo curricular como extracurricular de las AFMN en la etapa de Primaria.*
- *Desarrollen estrategias de trabajo colaborativo, participando en las actividades previstas, implicándose en su organización, programación, puesta en práctica y evaluación.*

Observamos como éstos, se relacionan estrechamente con la aplicación y valoración de las AFMN en la escuela (primaria), con una línea metodológica muy clara que entrecruza determinados contenidos a desarrollar, con un planteamiento docente muy definido, que marca los principios de procedimiento a desarrollar en la formación de formadores.

### 6.2.6.2 Contenidos

Revisando los contenidos que se explicitan en el programa se definen los siguientes bloques con sus correspondientes sub-apartados:

- Un bloque de contenidos teóricos que consta de: dos temas iniciales que pretenden enmarcar la asignatura, establecer una negociación de contenidos con el alumnado y analizar sus conocimientos previos como condicionantes de la formación; tres temas de generalizaciones en los que se abordan conceptos, antecedentes históricos y presencia de las AFMN en el currículo escolar, y finalmente otros tres temas de fundamentación educativa y aplicaciones escolares, que pretenden valorar las AFMN como herramienta educativa, los diferentes contextos educativos y sus bases metodológicas, cerrando este bloque el estudio y análisis del marco legal y normativo para la organización de AFMN. Ella los valora de la siguiente manera:

*"Dentro de los contenidos teóricos pues hay diferentes bloques, pero fundamentalmente uno que recoge experiencias, conocimientos previos, que es de donde yo parto siempre, del análisis de lo que han hecho, hacen, piensan, conocen; luego bueno, pues reflexionar sobre la formación, la importancia que tiene este contenido dentro de formación inicial y luego ya aterrizo en la escuela, [analizando] el papel que [las AFMN] tienen dentro del currículum, (...) posibilidades didácticas y metodológicas y luego un bloque de gestión y de organización, fundamentalmente, tampoco tengo tiempo para mucho más, tengo cuatro créditos y medio" (169).*

El desarrollo de este bloque le genera dudas, ya que percibe los contenidos teóricos cada vez más desconectados de los prácticos.

*"(...) pienso que a veces, los contenidos que desarrollo a nivel teórico [están] desconectados de los prácticos; (...) unos influyen en los otros y viceversa, pero los veo muy separados, (...), estoy abordando el concepto y es evidente que luego en la práctica el concepto se hace patente ¿no?, pero no hay una conexión o no hay la fusión que me gustaría imprimir" (145).*

Esta reflexión coincide con su percepción de que el aula no es el mejor espacio para trabajar este contenido, *"(...) estos últimos años he visto que, además, me siento incómoda en clase, porque luego es totalmente diferente el contexto en el que te mueves con tus alumnos" (148)*, sobre todo una vez que desarrolla las primeras prácticas en el espacio "natural" de aprendizaje, que es la naturaleza, aunque la solución no parece ser fácil pues las experiencias deben tener también su soporte teórico.

*" (...) en comparación con otra asignatura, que bueno pues a lo mejor en el aula o en el pabellón, son actividades como más cotidianas, con esta gente empezamos a trabajar, luego el grado de relación que estableces te resulta tan incómodo estar en un aula, contando cosas y teorizando cosas, (...) si*



*al fin y al cabo yo creo que lo pueden entender a través de la práctica; pero tampoco lo puedes dejar libremente para decir, 'bueno cada uno que capte lo que quiera', tampoco pueden ser solamente vivencias; todo es muy complejo no sé "(150).*

- Un bloque de contenidos teórico-prácticos, que denomina talleres de actividades, desarrollados a través de propuestas tales como la orientación, la escalada, el senderismo, las actividades náuticas, la bicicleta y el campismo, donde se trata de establecer un enlace entre las sesiones de aula y la práctica que desarrolla en diferentes espacios. Estos talleres nacen con el deseo de vincular estos bloques, pero también generan algunas dudas en Valle:

*"(...) lo que generé la última vez, que tampoco me ha supuesto una solución, son una serie de talleres intermedios ¿no?, que vinculan la teoría y la práctica, pero la final se convirtió en la parte teórica de esa práctica, digamos que se traduce en los aspectos teóricos de la práctica, entonces no termina de conectar, no la veo yo como muy integral la asignatura, muy globalizada" (146).*

- Un bloque de contenidos prácticos, dividido en cuatro apartados diferentes, en función del espacio en el que se desarrollan y su duración temporal.

Por un lado, aquellas denominadas *prácticas en entorno cercano*, basadas en espacio de aventura en el gimnasio, orientación, trepa y escalada, bicicleta dentro del campus universitario.

*"En el entorno cercano, (...) esta diferenciación obedece a las posibilidades que tienen luego de transferirse a la escuela, (...) de jugar con el contexto que tiene cada uno en su centro, en nuestro caso con lo que hay en la Universidad. Entonces yo hago prácticas en espacios cerrados, en el pabellón y en el campus" (171).*

Por otro, *prácticas en entorno próximo*, desarrolladas en el carril bici (ruta de bicicleta), en la playa (espacios de aventura, piragua y vela), y en espacios naturales urbanos (orientación y juegos en el parque).

*"Y luego en el entorno próximo que es los alrededores, el espacio más próximo al campus, que bueno sería lo más próximo al colegio, pues el contexto manda, yo tengo el carril bici cerca y hago práctica en el carril bici, en la playa, en un parque y luego hago actividades náuticas" (172).*

Finalmente estarían las *prácticas de campo de espacio lejano*, que las divide en: *de corta duración* y *de larga duración*, es decir, de un día o de varios días.

En las de un día, realiza una excursión en bicicleta, una ruta de senderismo y un espeleo-paseo, siendo esta la única práctica que desarrolla a través de una empresa.

*" (...) hago una de cuevas, (...) esa [práctica] me posibilita, (...) a ver ahí esa práctica es un poco mixta ¿no?, digamos que lo que son las cuevas las explota una empresa y solamente pueden entrar ellos, los espeleólogos, no las puede dirigir cualquier persona; (...) es una manera de hacerles ver una gestión indirecta de este tipo de prácticas" (174).*

Las prácticas de varios días se centran en la acampada, punto culminante de la asignatura, donde se convive varios días en contacto con el medio natural, suponiendo una importante experiencia de globalización de aprendizajes y convirtiéndose en el espacio docente donde más protagonismo tienen los/as estudiantes.

*" (...) es la práctica más potente (...), más completa, más integral (...), se hace al final, es la que permite un poco concluir todo, y muchas veces he pensado, si hiciera la acampada al principio, qué pasaría, no sé si sería posible vivirla de la misma forma, fíjate, no lo sé, es que yo ahí es algo que me gustaría empezar a desarrollar" (148).*

En el desarrollo del programa vemos un gran despliegue y diversidad de contenidos prácticos, donde se introduce al alumnado en las actividades en la naturaleza más sencillas, accesibles y aplicables al ámbito escolar. También se puede observar cómo juega con el espacio cercano al centro escolar y más lejano, que se transfiere a una situación más real de aplicación progresiva, desde los centros escolares hasta el medio natural, conjugando las actividades de aproximación al mismo con aquellas que se desarrollan en el propio medio natural, con una duración temporal e implicación diferente.

De esta forma, se explicita claramente cuáles son los criterios básicos de selección de contenidos: en primer lugar, aquellos que puedan ser transferibles a la escuela, *" (...) en el entorno cercano, bueno un poco las actividades o esta diferenciación obedece a las posibilidades que tienen luego de transferirse a la escuela" (171)*, y después aquellas prácticas que permite el contexto donde se mueve y, en las que Valle, puede desarrollar mejor por sus conocimientos y formación más concreta.

*" (...) lo primero que miro es el contexto que tengo, (...) lo que me posibilita el contexto, tanto cercano como lejano o próximo y lejano, las posibilidades que luego tienen esas prácticas de llevarse a la escuela y desde luego, implícitamente, los contenidos que domino" (187).*

### 6.2.6.3 Planteamiento metodológico y actividades

Vemos como el planteamiento metodológico está incardinado y diferenciado en función de los bloques de contenido, aunque si le preguntamos por un planteamiento general en este sentido, Valle se decanta por una metodología vivencial.

*"Todo influye porque lógicamente el planteamiento de la asignatura tiene que ser de una determinada forma, para que posibilite esa experiencia y luego el medio también facilita mucho las características intrínsecas de las propias actividades" (21).*

Este enfoque tiene una estrecha relación con los aprendizajes previstos, la obligatoriedad de asistencia y la evaluación de la asignatura, donde se remarca la implicación del alumnado en la vivencia durante las diferentes prácticas.

*"(...) tiene unas obligaciones de práctica y yo sino, no apruebo a la gente, es decir, que me da igual que no conozcan unas cosas concretas de lo que sea, pero que hagan la práctica y que sean capaces de interiorizarla y de vivirla y de reflexionarla, vamos es algo obligatorio" (139).*

En otro sentido, podemos observar cómo el espacio de práctica define y marca las metodologías. Así, por ejemplo vemos como las prácticas en entornos cercanos suelen ser más instrumentales, más técnicas.

*"(...) las [prácticas] que se hacen dentro de las instalaciones, son mucho más instrumentales, más técnicas, porque el espacio natural pinta poco, solamente define la acción" (194), "(...) las salidas de un día, ahí es donde más se ve la fusión entre lo técnico y lo vivencial; porque son específicas, es senderismo, es bicicleta,..." (199).*

En esta misma línea, observamos el condicionante espacial en el planteamiento metodológico, viendo como las prácticas de entorno lejano se convierten en las propuestas más vivenciales.

*"fuera [las prácticas] son más vivenciales, pero de menos a más son: las del espacio cercano, es decir, por ejemplo la playa no ofrece demasiadas opciones, es muy limitado, sí que es un espacio natural pero a lo mejor no" (195): "(...), la más vivencial es la acampada, por la integración de todo" (198).*

Además del planteamiento metodológico que se apunta en el programa (referido principalmente a las clases de aula), se explicita la organización y normativa que regula principalmente los criterios de participación en la asignatura. Respecto a la metodología vemos que:

*"(...) la profesora actúa como facilitadora del proceso (...), a través de discusión e intercambio de opiniones mediante la lectura de artículos y documentos significativos, trabajos individuales y de grupo, (...) que deben reflejarse en el cuaderno de campo que se elabora durante la asignatura"*  
(Prog Valle, metodología)

En la organización y normativa, se refleja la selección de prácticas por el alumnado y la formación de grupos de trabajo, que organizan algunas de las prácticas en coordinación con la profesora, mediante reuniones de seminario fuera del horario lectivo. Aquí también se determina la obligatoriedad de participación en alguna de las prácticas, dejando entrever que no todos los alumnos tienen la obligación de participar en todas las propuestas ofertadas en el programa.

Destacamos la utilización del aula virtual y del tablón interactivo para el seguimiento y participación compartida en la asignatura, donde se cuelga toda la información pertinente, tanto a nivel digital como físico (corcho ubicado en un lugar concreto de la Facultad).

Desde aquí observamos como a pesar de partir en el programa de un planteamiento de protagonismo del alumnado, en el desarrollo de la asignatura, existen ciertas dificultades para poder implementarlo, ya que a pesar de las intenciones iniciales de negociación, la práctica acaba conformándola fundamentalmente la profesora.

*"su participación [la del alumnado] es muy relativa, porque bueno yo siempre me propongo negociar el programa, (...) en un principio tienen una idea y unos intereses muy dispares, entonces a lo mejor dicen oye que yo quiero montar en globo (...). Es muy complicado llegar a negociar y a buscar unos intereses comunes, entonces yo ya he optado por negociar un poco, es decir que hago una propuesta inicial, en vez de decir, pues venga vamos a ver que queréis que hagamos, (...) presentar una página en blanco es muy peligroso (...) les presento una propuesta y normalmente, es que eso no es negociar nada, desde mi punto de vista, es un engaño ¿no?, porque al final se asume"* (203).

El proceso de negociación planteado inicialmente se ve abortado por ciertos límites, tanto en la selección de los contenidos teóricos, como en el desarrollo de las prácticas que proponen los alumnos.

*"les presento el programa, sobre todo, bueno, el programa de contenidos teóricos no hacen nada, vamos que no plantea nada (...), a nivel de contenidos prácticos les digo que bueno, pues que si hay alguna propuesta, que la incluyan y que si hay un número de alumnos determinado, pues que se lleva a cabo, se plantea y se prepara entre todos y se hace, entonces la que sí que me han propuesto hacer es la de nieve (...) no se llevó porque la gente tiene que pagar y no sale un grupo, salían cinco personas ¿no?, pero que por lo general no te plantean más cosas, ó sea que, yo estoy abierta a que propongan cualquier actividad"* (207).

En un segundo nivel, para dotar de protagonismo al alumnado, se proponen unos seminarios para el desarrollo conjunto de algunas prácticas entre estudiantes y profesora.

*"(...) normalmente lo que hago son grupos de trabajo ¿no?, entonces (...) ellos no tienen una formación, a lo mejor es que yo soy un poco acaparadora ¿no? o lo que hago es formar seminarios, a través de grupos de trabajo y tutorizar la realización de esas prácticas (...) ellos no tienen casi iniciativa, porque no tienen formación (...) bueno que podemos hacer aquí y tal y al final la práctica la terminas conformando tú" (211).*

De esta forma, los seminarios no cumplen el objetivo inicial, ya que los alumnos asumen la propuesta base de la profesora.

*"(...) al final las prácticas las hacía yo y no participaban ellos, porque es muchísimo trabajo, muchísimo desgaste, que al final lo haces tú, ósea lo estás haciendo tú y les dictas ¿no? y carece de sentido" (ibid).*

Por último destacar que, en un tercer nivel de implicación del alumnado, vemos que donde tienen una mayor parcela de protagonismo es en el desarrollo de la práctica, más en que su diseño y organización. Como ejemplo claro nos muestra el caso de la acampada.

*"su implicación está más (...) en el desarrollo de las prácticas, más que de su organización, que sí que se implican por supuesto y donde más en la acampada, que ahí sí cada uno tiene su papel y su rol. La acampada sí que es una actividad que se monta entre todos y cada uno se responsabiliza de una cosa. (...) aunque se va preparando durante todo el curso, pero ya se van asimilando los contenidos, la forma, la metodología, un poco la orientación ¿no? y además se sienten partícipes porque la acampada depende de todos y cada uno aporta una cosa" (213).*

En otro orden de cosas vemos como sí existe una preocupación por transformar el contenido disciplinar en la aplicación didáctica, *"(...) siempre se busca la aplicación didáctica en todos los contenidos, es más, puede ser el fin un poco de la práctica" (219)*. Estas aplicaciones se inician con una propuesta base que hace la profesora y que los estudiantes amplían en trabajos posteriores a la práctica.

*"(...) una parte lo hago yo, otra lo sacan ellos de forma colectiva, otras de forma individual en sus reflexiones y también en la construcción de recursos, (...) en cada práctica tienen que buscar la aplicación didáctica u otras aplicaciones didácticas" (ibid.).*

Dentro de estas aplicaciones, se preocupa por dotar a todas las prácticas de recursos para la educación ambiental.

*"(...) en todas las actividades existe un eje ambiental. Además, y dado que el grupo es de cualquier especialidad de maestro, están obligados a buscar esas conexiones" (228).*

Como en el caso de otros informantes, Valle nos dice que para el desarrollo de esta asignatura es necesario el apoyo de algún compañero para desarrollar ciertas prácticas, sobre todo en el caso de las salidas. En algún caso no desarrolla ciertas prácticas, (apunta el caso del esquí) pues necesitaría recurrir a la gestión indirecta, bien por falta de materiales, formación o por la necesidad de tener apoyos docentes especializados debido a la gran cantidad de alumnos matriculados.

En este sentido, Valle nos dice que la mayoría de sus compañeros de departamento no están dispuestos a ceder horas de su tiempo para acompañarla. En determinadas prácticas, un compañero, siempre el mismo, colabora con ella en el desarrollo de alguna salida y nos dice que su papel se convierte en fundamental, pues en ocasiones el grupo es tan numeroso que ella sola no podría llevarlo a cabo con la misma dinámica. Las funciones de este compañero son diversas, convirtiéndose en un profesor de apoyo con la ventaja de ser externo a la asignatura.

#### **6.2.6.4 La evaluación**

Para el desarrollo de la asignatura se ofrecen dos modalidades de evaluación, en función de la asistencia y participación del alumnado, o no, en las sesiones de aula.

Podemos ver lo que exige para cada una de las dos opciones (Prog. Valle, evaluación):

*A.- No asistencial. Esta opción exige: 1) La asistencia a las prácticas y diario de prácticas; 2) Trabajo sobre la aplicación didáctica de una AFMN, que será negociado en tutoría con la profesora; 3) Examen según convocatoria oficial.*

*B.- Asistencial. Esta opción exige: 1) la asistencia a las clases teóricas y a las prácticas; 2) Diario Personal; 3) Informe de autoevaluación (diario de clases teóricas y talleres); 4) Trabajo en grupo; 4) Participar en la asamblea de evaluación.*

En este apartado, el más extenso y detallado de todo el programa, se explicitan los aspectos a valorar y se concretan los puntos a incluir en: el diario personal (sesiones de aula, talleres, sesiones prácticas y salidas), el informe de autoevaluación, el informe de trabajo en grupo y en la asamblea de evaluación pública de la asignatura.

Es de reseñar, que no es habitual en los programas docentes universitarios, encontrar tan desarrollados estos apartados. En el caso de Valle, vemos explícitamente como la evaluación además de ser un instrumento de calificación, constituye un núcleo de actividades y recursos de

aprendizaje, que revierten en la reformulación y toma de conciencia de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se integran.

#### 6.2.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea

Actualmente no está desarrollando ninguna acción concreta para adaptar su proyecto docente a los planteamientos de la Convergencia Europea, no obstante, conociendo las cuestiones que se proponen en la misma, piensa que la forma de trabajar y las dinámicas que se establecen en las Asignaturas de AFMN, son el puente hacia lo que la convergencia propone. Valle, en este sentido, cree que el hecho de trabajar fuera del aula y establecer dinámicas colaborativas supera con creces las exigencias planteadas.

#### 6.2.7 LIMITACIONES Y ALTERNATIVAS EN LA DOCENCIA DE AFMN

Este apartado, en un orden creciente en relación a su carácter limitador, Valle se refiere a tres cuestiones fundamentales: la poca consideración de su labor docente entre el profesorado, la falta de recursos y el número y heterogeneidad de su alumnado.

En primer lugar, se encuentra con la desconsideración por parte de los compañeros de la Universidad, que no valoran el carácter “especial” de esta asignatura, en la que no encuentra los apoyos que cree necesarios.

*“Para el resto de mis compañeros es una asignatura maría, con lo cual les importa poco defender apoyos necesarios a nivel de facultad para desarrollar mejor la materia” (236).*

También destaca como elemento limitador la falta de recursos materiales y económicos para llevar a cabo la asignatura con un mínimo de calidad. Paralelamente a esto y con un carácter reivindicativo, que se relaciona con la falta de consideración en los ámbitos universitarios, Valle remarca la gran exigencia de planificación, organización y coordinación de grupos que requiere el desarrollo de las prácticas y salidas fuera del contexto universitario, que requieren una implicación temporal mayor, no sólo en la preparación sino también en el desarrollo y evaluación de las mismas.

En otro nivel de dificultades, para Valle muy limitante en el desarrollo de la asignatura es la cantidad y la heterogeneidad del alumnado, ya que tiene matriculados 125 estudiantes de procedencia muy diversa, tanto de las diferentes especialidades de magisterio, como de otras titulaciones no relacionadas con el ámbito educativo. Este alumnado tiene expectativas muy diversas, con las que en ocasiones es difícil trabajar.

*"Además es optativa con lo que me encuentro de todo. Primero estudiantes de cualquier carrera, otros que se apuntan porque quieren salir de excursión. Todo ello genera al principio unas expectativas confusas que se caen cuando se comienza con las exigencias de dedicación que supone cursar la materia (a nivel de salidas extralectivas)" (238).*

Como alternativa a estas limitaciones destacamos su propuesta de convertir la asignatura en obligatoria y lograr suficientes apoyos económicos para desarrollarla con dignidad.

## **6.2.8 CONSIDERACIONES MÁS RELEVANTES Y APROXIMACIÓN A LOS GRANDES TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE VALLE**

### **6.2.8.1 Preocupaciones y principios docentes**

Lo que más llama la atención dentro del pensamiento de Valle es el enfoque educativo de las AFMN como preocupación nuclear en su práctica docente. Para ella es necesaria ahondar en lo pedagógico de estas prácticas y establecer un claro énfasis en lo didáctico. Esto se justifica por dos razones fundamentales: por un lado, al estar formando maestros, es éste el enfoque que piensa que debe dar a las AFMN, como recurso educativo global y contenido de la Educación Física escolar, y por otro, compensar lo que ocurre en otros ámbitos, ya que considera que este tipo de prácticas adolecen de una adecuada formación educativa.

Relacionado con lo anterior, le preocupa el excesivo énfasis que se hace en otros contextos sobre los aspectos técnicos de las AFMN. Afirma que en cualquier proceso formativo en torno a esta temática es muy fácil caer en la tecnificación, perdiendo así la esencia de lo que estas actividades nos pueden brindar, al menos en su aplicación escolar.

Por otro lado, también reconoce sus límites para tratar los aspectos técnicos, ya que requieren una actualización constante en todos los contenidos y mayor apoyo externo, y eso es difícil de lograr en una asignatura con pocos recursos económicos y un número muy elevado de alumnos.

En relación a la extensión de las prácticas de AFMN en el ámbito sociocultural, lo observa desde una mirada crítica, al comprobar como el espacio natural se convierte en algo instrumental para el desarrollo de las prácticas y que esta realidad se traslada, un poco adaptada, a muchas de las prácticas escolares que observa en su entorno cercano.

Con esta instrumentalización y tecnificación de las prácticas en el medio natural también se encuentra en los inicios de la asignatura. La diversidad del alumnado que se matricula en la



misma hace que no todos vengan con las mismas expectativas, siendo la motivación inicial de muchos de ellos "simplemente" hacer práctica en el medio natural. El planteamiento educativo que subyace en la asignatura lo comprenden mucho más tarde con la asignatura evolucionada o terminada. De esta forma, el trabajo inicial de orientación pedagógica de la asignatura es importante, tratando de aterrizar en modelos educativos cuando los estudiantes vienen con una visión más bien recreativa. A esta comprensión llegan una vez que acceden a la práctica, poco a poco, digiriendo las cosas, sobre todo en la acampada, la última actividad que se hace, en la que se busca globalizar todas las prácticas y en la que el alumnado participa más activamente.

A pesar del enfoque educativo que subyace en la orientación formativa, reconoce que el desarrollo de la práctica es eminentemente recreativo, desde el cual se trata de ofrecer tanto al propio alumnado universitario, como a los alumnos de primaria, hacia los que se destinan las propuestas formativas, un recurso constructivo y formativo de ocupación del ocio. Desde aquí se observa el interés de integrar una formación universitaria orientada a lo profesional y a lo personal, ya que las dos van a interrelacionarse y favorecerse mutuamente desde una metodología y planteamiento más vivencial.

No queremos dejar pasar otras preocupaciones que subyacen en la práctica docente de Valle y que se convierten en motivo de reflexión y búsqueda de opciones en la reformulación de su modelo formativo:

- Aunque trata de establecer estrategias de innovación docente en la negociación y construcción conjunta del programa, encuentra muchas dificultades en poder llevarlo a cabo.
- A pesar de primar lo educativo reconoce las carencias técnicas en el desarrollo de la asignatura y observa una falta de actualización en ella misma.
- Observa cierta desconexión entre los bloques teóricos y prácticos, confesando que cada vez le cuesta más dar clases en el aula, sobre todo una vez que ha iniciado las prácticas en el medio natural. Valorando éste como el lugar idóneo para la construcción de verdaderos aprendizajes relevantes.

Finalmente queremos reflejar la importancia que Valle da a ciertos aspectos que nos acercan al lado más humano del profesorado. Cabe destacar la importancia que ella da a: todo aquello que compartes con los alumnos; lo que transmites a nivel vivencial; las experiencias que eres capaz de posibilitar, con la intención de generar la chispa necesaria para que los

estudiantes se enamoren de las AFMN, tanto como ella misma, dándoles las herramientas necesarias para sean capaces de difundirlas en diferentes ámbitos educativos.

### 6.2.8.2 Perfil y competencias profesionales

Cuando Valle se refiere al perfil docente que defiende y trata de construir desde su asignatura, insiste en que su contexto limita y marca: en un primer plano, el carácter optativo de la asignatura, la masificación; y en un segundo plano, las preconcepciones marcadas con las que viene el alumnado, que la dificulta abordar el perfil educativo que se pretende.

El perfil básico que emana del pensamiento y acción docente de la profesora lo marca la titulación en la que imparte la asignatura, tratando de formar un maestro con conocimientos específicos y contextualizados en un contenido concreto de la Educación Física escolar: las Actividades Físicas en el Medio Natural.

Valle destaca que el profesional educativo de las AFMN que pretende formar debe ser capaz de:

- Trabajar desde la EF primaria, buscando herramientas para conectar las diferentes áreas, creando unas condiciones idóneas para lograr una educación globalizada e interdisciplinar.
- Contextualizar las prácticas en primaria a través de un trabajo innovador y reflexivo desde planteamientos pedagógicos.
- Desarrollar una metodología de trabajo acorde con las actividades y los espacios donde éstas se desarrollan.
- Ilusionarse con la vivencia práctica y transmitir los valores que encierran estas prácticas.
- Conocer los aspectos técnicos básicos para el desarrollo de estas prácticas en primaria, así como tener claro aquellos en los que tiene que profundizar en su formación.
- Manejar aquellos aspectos de organización y gestión necesarios para llevar a cabo estas actividades en el marco escolar.

### 6.2.8.3 Modelos didácticos

Basándonos como punto de partida en los modelos didácticos que tomamos como referencia en el marco teórico, podemos destacar que el modelo que encaja a la perfección con el planteamiento formativo de Valle, es el centrado en la *vía de optimización educativa*, a partir

del cual estructura la mayor parte de la docencia, tratando las AFMN como eje pedagógico, cuya finalidad es mostrar las potencialidades educativas de una actividad, de una práctica.

Respecto a la *vía de capacitación técnica*, reconoce que es necesaria en la formación de maestros/as, pero considera muy difícil aportar toda la formación que se necesita en este sentido y a su vez conjugar lo técnico con lo educativo. Para un mayor desarrollo de esta vía demanda más horas de formación, ya que lo técnico no puede cubrirse con las pocas horas que tiene, o bien otra asignatura para poder afrontar las carencias técnicas que supone centrarse en otros modelos por los que opta priorizar, señalando el peligro que puede existir al quedarse “a medias” en este sentido.

La *vía de organización y gestión*, se trabaja en el transcurso de la preparación de las prácticas de forma conjunta entre profesora y grupos de alumnos, este planteamiento didáctico le coarta menos, pues son conocimientos más accesibles y más fáciles de dominar, son claves a la hora de plantear una actividad, pero son más accesibles a transmitir de forma teórica y de comprobar en la propia práctica.

Por último, la *vía suministradora de sensaciones*, se plantea desde los aspectos vivenciales, es más sencilla de implementar. A ello se llega a nivel metodológico y esta incluido dentro de lo didáctico, partiendo de que si una persona no es capaz de vivir las prácticas en el medio natural, tampoco será capaz de transmitir las.

#### 6.2.8.4 Tópicos y metáforas

En este apartado trataremos de ilustrar algunos tópicos y metáforas que ilustran el pensamiento y discurso docente de Valle.

En relación a los *tópicos* destacamos:

La consideración de las AFMN como actividades privilegiadas para educar “per se”, principalmente por el aprendizaje significativo que brinda el contacto con el entorno natural.

*“(...) por la forma de desarrollarse son privilegiadas, (...) por salir de la escuela, (...) contactar con un espacio diferente, la motivación que generan, etc., etc., creo que eso las convierte en un instrumento educativo fundamental” (72).*

*“(...) porque realmente uno aprende por la necesidad que tiene o por la oportunidad que le brinda el espacio natural” (82).*

La sencilla aplicación a la Convergencia Europea de los modelos didácticos que supuestamente se utilizan en las AFMN.

*"(...) la forma de trabajar y las dinámicas que establecemos es el puente hacia lo que el EE [Espacio Europeo] propone. El hecho de trabajar fuera del aula y establecer dinámicas colaborativas supera con creces las exigencias del EE" (234).*

La importancia de la vivencia personal en la formación docente.

*"(...) "si una persona no es capaz de vivirlas no es capaz de transmitirlos, eso es muy evidente" (139).*

Como *Metáforas* podemos destacar:

En referencia a como se desarrollan los seminarios con el alumnado que sirven para preparar las prácticas, Valle habla de que les "dicta" aludiendo a la poca iniciativa que tiene el alumnado y a su tendencia a darles las propuestas demasiado marcadas.

*"(...) al final las prácticas las hacía yo y no participaban ellos, ó sea lo estás haciendo tú y les dictas ¿no? y carece de sentido" (212).*

Como valora la motricidad como vehículo de acceso al medio natural, donde se remarcan las posibilidades de contactar con el medio de forma especial y diferente.

*"(...) la motricidad es nuestro vehículo de acceso (...), eso es lo que da identidad" (86).*

Cuando se refiere al final del curso escolar como cambio y transición al campamento estival, remarcando como sentía la vida en las aulas en contraposición (suponemos) con sus vivencias en el campamento y como describe la configuración del espacio del mismo.

*"(...) los preparativos del campamento que anunciaba el fin de la vida prisionera del aula" (HV. Valle, 2).*

*"(...) imágenes de ciudades de lona con casas hechas de tela naranja" (1).*

### 6.2.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN

Finalmente regresamos a donde empezamos, ya que nos gustaría destacar cómo se condicionan e interrelacionan en Valle sus experiencias docentes y profesionales.

Es destacable observar como su influencia paterna enciende la mecha del interés por las AFMN y como desde su presencia en los campamentos como participante, pasa de forma más que prematura a ocupar el rol de monitora.

También nos parece destacable como su formación inicial en el campo del aire libre y su contacto con el medio natural en su etapa juvenil, la orientan hacia la formación universitaria, con la intención clara de dedicarse profesionalmente a las AFMN.

Por otro lado, a pesar de sus inicios de formación técnica se va decantando hacia una orientación educativa, marcada desde nuestra opinión, por sus primeras experiencias en la formación inicial de maestros de EF y amplificada sin duda por los años de dedicación a la tesis doctoral en la que trató de analizar las AFMN en la EF escolar desde diferentes contextos.

Finalmente, valorar la etapa de cambio por la que está pasando en la actualidad, donde se está produciendo un descenso de práctica de actividades en la naturaleza, causada curiosamente por razones profesionales, pero también familiares. No obstante, es digno de reseñar como se sigue manteniendo vivo el deseo de recuperar esta faceta que la hace sentir tan bien y poder compartir con sus hijos todo lo que las AFMN le han aportado a ella. Remarcando con emoción que lo mejor de impartir esta asignatura es la plenitud que uno siente cuando logra transmitir a los demás lo que se esconde en el Medio Natural.



## 6.3 ESTUDIO DE CASO 3. SILVANO: LA CARA MÁS AMABLE DE LA AVENTURA

Silvano es una persona que no pasa inadvertida, y menos aún si le sorprendes hablando de lo que más le gusta: la naturaleza. Tras una apariencia de chico tímido, este Licenciado en EF desde 1986 y Doctor desde 2001, lleva trabajando más de veinte años como docente, gran parte de ellos en la enseñanza vinculada a los contenidos de AFMN.

En la actualidad es profesor de varias asignaturas específicas de AFMN en la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en una Universidad pública española, donde lleva ya once años. Anteriormente, su quehacer docente se desarrolló en diversos centros de Educación Secundaria, en los que trató de impulsar las AFMN y la educación en valores como señas fundamentales de sus principios pedagógicos.

Durante estos veinte años, además de su desempeño docente en Secundaria y en la Universidad, ha impartido innumerables cursos de formación, siempre en compañía de componentes de sus grupos de trabajo y de sus estudiantes universitarios, incluso antiguos alumnos. En el año 2001 leyó su tesis doctoral sobre un programa de formación en AFMN para profesorado de Secundaria. Son destacables también sus numerosas publicaciones en el campo de las AFMN, la mayoría de ellas de autoría compartida, en donde la imaginación, la educación en valores, la aventura y la cara más humana de la motricidad en el medio natural presiden algunas de las propuestas más innovadoras que han surgido en nuestro campo en los últimos años.

### 6.3.1 EL MEDIO NATURAL COMO ESPACIO DE JUEGO, INTERRELACIÓN Y AMPLIACIÓN DE HORIZONTES

Como en otras ocasiones, vemos como los recuerdos de la infancia en la naturaleza suponen un punto de partida que marca la relación de nuestro personaje con el tema que nos ocupa. En el caso de nuestro protagonista, este hecho se ve amplificado, ya que sus primeros años de vida se desarrollaron placidamente en un pueblecito del sur de la Península Ibérica, donde el espacio de juego no era otro que el medio natural cercano.

*"(...) una cosa que me marcó plenamente fue que nací en un pueblecito, (...) estuve durante ocho años, hasta que cambié a la ciudad, en contacto con el medio natural y con el pueblo. Nuestros espacios de juego eran las eras, las riberas y nos lo pasábamos muy bien a nivel de amistades"* (HV. Silvano, 1).

Los juegos autónomos en la naturaleza, como lugar natural de ocio, se vieron reforzados por el estímulo familiar. Según nos relata, él y sus hermanos estaban muy influenciados por el talante de sus padres, muy comprometidos con el núcleo familiar, tratando siempre de involucrarlos en un proyecto de vida y ocio saludable, aún cuando en aquella época ni siquiera existía ese concepto, "*mi padre (...) nos ha hecho valorar mucho la naturaleza y el deporte (...), sin darse cuenta él ni darme cuenta yo, me ha ido encauzando poco a poco hacia este campo*" (Ent. Silvano, 21). Entonces en estos momentos sus padres se preocupaban por hacer actividades familiares conjuntas en el campo, transmitiendo el valor de las pequeñas cosas de la naturaleza y de las personas.

*"(...) desde muy chicos hemos hecho múltiples excursiones, en las cuales no sólo observábamos el Medio Natural, sino que mi padre hacía esfuerzos por relacionarnos con la gente, con las formas de vida, para que entendiéramos un poco la realidad. En mi familia nunca hemos tenido ni grandes coches, ni grandes gastos y mis padres siempre reservaban el poco dinero que iban acumulando para ofertarnos a toda la familia, que éramos siete, unas vacaciones. Ese ha sido su esfuerzo económico o su inversión de futuro; siempre nos han llevado a espacios naturales, las excursiones han estado a la orden del día, hemos hecho deporte y demás"* (HV. Silvano, 2).

Fuera del marco familiar, y ya viviendo en la ciudad desde los ocho años, su adolescencia continuó muy ligada a las actividades en la naturaleza, tanto de carácter organizadas como libres. Su participación en campamentos, en actividades deportivas como el balonmano y el piragüismo, la búsqueda de la naturaleza como espacio de relación con su grupo de amigos, fueron marcando el camino de lo que más adelante sería su preferencia a nivel de estudios, que tímidamente descubrió en sus últimos años de bachiller, trasladándose a Madrid a estudiar INEF.

*"Ya teníamos metida la impronta de la naturaleza y en la época de la adolescencia formé parte de un grupo de la OJE con el que salimos en alguna excursión, (...) el grupo de amigos en nuestros momentos de ocio buscábamos campo y buscábamos juntarnos y digamos que el Medio Natural era nuestro espacio de interrelación; todos los cumpleaños los celebrábamos en el campo, días especiales nos íbamos a dormir al campo, (...) lo pasábamos estupendamente, cantábamos nuestras canciones y sobre todo charlábamos mucho y empezábamos a observar la naturaleza desde nuestro prisma de adolescentes"* (4).

La motivación de estudiar INEF surgió por su afinidad con las actividades en la naturaleza, pero sobre todo por el deseo docente que había adquirido a través del balonmano como jugador y entrenador de equipos de niños. Una vez iniciada la carrera empezaron a atraerle las asignaturas donde, según él, las personas se manifestaban más como eran. Las materias que más le marcaron fueron las de juegos y las de actividades en el Medio Natural, momento que reconoce como un punto de inflexión, ya que descubrió y valoró la riqueza de este tipo de



prácticas, en las que se sentía tan bien como persona y como alumno. En esta etapa, conoció un grupo de amigos con los que pudo dar continuidad a las actividades de ocio que realizaba anteriormente, reuniéndose con ellos para salir a la naturaleza, *“empecé a ir a todas las acampadas fueran de mi grupo o no y me encantaba el hecho de compartir cosas en el campo”* (6).

En sus últimos años de carrera, en búsqueda de nuevos horizontes, se embarco junto a compañeros de carrera y de otros INEF del Estado, en un proyecto que consistía en ir a África, ya que este continente les llamaba mucho la atención, situación que como veremos iba a marcar sus vidas de jóvenes occidentales. Para ello generaron un proyecto de investigación que se relacionaba con las danzas, los sistemas de supervivencia y los juegos de los pueblos.

*“Fue un trabajo muy ilusionado, tremendo, en el cual derrochamos muchísima energía, nos metimos en procesos de investigación, dentro de lo que se entendía por investigación en aquel momento. Nos metimos unas “tupas” tremendas en la Biblioteca Nacional para recabar información. Total que confiado gente en nosotros y con un trabajo muy ilusionado nos fuimos a África”* (7).

Con este proyecto estuvieron cuatro meses en África, desplazándose con los medios que podían, en un íntimo contacto con el Medio Natural. La investigación no la pudieron terminar, ya que tuvieron que separarse, y además por aquel entonces el continente africano estaba repleto de guerras y de golpes de Estado. La expedición fue en 1985 y los países que visitaron fueron Kenia, Tanzania, Burundi, Ruanda, Zaire y Centro África. Este proyecto le supuso un cambio de mentalidad y una tremenda ruptura en sus esquemas de vida.

*“África me cambió mucho mi forma de pensar, digamos que muchas de mis estructuras vitales y de raíces vitales se removieron y comprendí que no tenía por qué tener las cosas claras, (...) con el sufrimiento de otra gente y un poco del sufrimiento en mis propias carnes, me hice sensible a necesidades básicas que tienen otra gente, que no tienen cubiertas y que nosotros sí tenemos”* (8).

Una vez de vuelta, ya en quinto de carrera y con un planteamiento de búsqueda, de mejora personal y de plena de humanización, su desencanto fue tal que estuvo a punto de dejar la carrera.

*“Cuando llegué aquí a la sociedad esta nueva otra vez, (...) no entendía muy bien cómo habíamos vivido o cómo vivíamos. Entonces fue la primera vez, bueno venía también enfermo, que tuve una depresión en mi vida, porque no entendía muy bien lo que había estado viviendo hasta entonces”* (9).

Tras una etapa ciertamente confusa, Silvano trató de terminar sus estudios, en los que se cuestionaba cambios en los esquemas dominantes del ocio y la Educación Física, planteándose reformas estructurales en la forma de entender las prácticas motrices:

*"(...) fue un momento de mucha crisis personal e incluso en la asignatura de táctica ya planteé un trabajo de por qué no a la táctica, daba un poco la visión de un proceso de romper los procesos competitivos y de buscar otras alternativas" (10).*

Acabó la carrera como pudo y, como no tenía dinero para poder vivir en Madrid, empezó a trabajar en colegios de EGB dando clases de balonmano y desarrollando, ya a nivel docente, algunas actividades en la naturaleza en un sentido muy sencillo, fundamentalmente desde la orientación y la escalada. En esta etapa fue cuando llevó, por primera vez, a un pequeño grupo de chavales de acampada.

### 6.3.2 RECORRIDO DOCENTE: UN CONTINUO SALTO HACIA DELANTE

Como hemos podido comprobar al final del apartado anterior, la experiencia docente de Silvano se remonta a sus últimos años de carrera, de la mano del balonmano, donde ya empezaba a incluir algunas propuestas en la naturaleza. Pues bien, a lo largo de estas líneas podremos observar una evolución docente incansable, que irá pasando por varias etapas, ciclos educativos y roles, en los que siempre conservará intacta su ilusión y sus deseos de innovar, en la mayoría de los casos muy bien acompañado.

Antes de recorrer los diferentes destinos profesionales en los que ha desarrollado su labor hasta la fecha, nos parece oportuno detenernos a valorar, a través de sus palabras, qué le aportan las AFMN como docente y por qué se siente feliz desempeñando esta labor.

*"(...) junto con el juego, [la naturaleza es] el sitio donde veo que la gente nos portamos más como somos y donde se ve el alma de las personas de una forma más clara. Entonces, el hecho de ver a la gente como es y encima en un entorno bonito y rico siempre ha hecho que me gustara muchísimo dar clase de Actividades en la Naturaleza" (Ent. Silvano, 20). " (...) Tiene que ver mucho con el talante de las personas, digamos que es una asignatura que te permite pararte de vez en cuando a contemplar lo que estás haciendo, no sólo a reflexionar sobre la propia práctica, sino también a disfrutar con personas, más que otro docente" (25).*

Desde estas sencillas y sinceras palabras se destilan algunas de las cuestiones que hacen que este profesor se encuentre tan a gusto desempeñando su labor, y denotan, sin duda, como los aspectos más humanos que pueden extraerse en las AFMN, se van convirtiendo en algunos de sus principios pedagógicos más potentes.

A partir de aquí, damos paso cronológicamente a las etapas vividas conectadas con los centros educativos por los que este profesor ha pasado. Una vez terminada la carrera en 1986,

con mucho trabajo en el campo de las enseñanzas medias, diversos centros para elegir y aún no demasiado recuperado de una crisis personal, decidió marcharse a trabajar lejos de su actual casa, pero bien cerca de la naturaleza.

*"(...) me apetecía irme a un sitio al campo, no quería relacionarme con mucha gente y mi primer destino de trabajo, de una lista tremenda de institutos que me dieron de provincia de Huelva, les dije que me dijeran cual era el pueblo más aislado que había y me fui a trabajar allí" (HV. Silvano, 11).*

Ya desde su primer destino vemos como la complicidad con sus compañeros de instituto, le llevo a emprender proyectos comunes en lo personal y en lo profesional.

*"(...) allí en el pueblo éste se me abrió ante mi un mundo profesional tremendo, fantástico, en el cual por una parte había un montón de profesores que no teníamos más remedio que quedarnos allí, en el cual se generaron un grupo de profesores ilusionados, de muchas áreas, con los cuales empezamos a pelear por el instituto y por proyectos comunes. (...) En ese sitio, como era el medio natural de un valor incalculable, empecé a meter deportes de aventura, incluso hice un grupo de media montaña, y hacíamos escalada, rapel, espeleología, senderos" (HV. Silvano, 12).*

En este destino estuvo dos cursos (1986-88), de los que se queda con dos sencillos aprendizajes. Por un lado, la valoración de los habitantes de las zonas rurales, *"gente normalmente sencilla, acogedora, con las que se podía hablar y [que poseían] muchos de los valores que se habían perdido en esta sociedad, como la capacidad de acoger a la gente, de ser sensible a sus problemas"* (Ibid.); y por otro, la importancia de trabajar en equipo, al haber tenido la oportunidad de conectar con personas de muchas áreas, con una capacidad profesional y de trabajo tremenda, que le acompañaron en el desarrollo de sus primeras acampadas escolares.

*"De tal forma que se generó la primera acampada interdisciplinar e intercentros, en la cual participamos todas las áreas del instituto. Entonces me dieron a mí la misión de ser el organizador del aspecto de vivencia del Medio Natural, de comidas y demás, y de llevar las actividades en sí del Medio Natural. Eso me marcó muchísimo e incluso lo planteamos como proyecto de innovación y nos lo aprobaron, o sea que nos lo reconocieron a nivel curricular y a partir de ahí vi el potencial de las acampadas educativas como recurso para la enseñanza" (13).*

Después de esta experiencia, se trasladó durante otros dos años a otro centro hasta el año 1990. Inicialmente, empezó en solitario a crear proyectos de estancia en el Medio Natural, donde se embarcó en un proyecto del Ayuntamiento denominado "Conoce los espacios naturales andaluces", que se convirtió en la fórmula de subvención para empezar a hacer actividades, realizando durante estos años tres acampadas anuales con más de cien alumnos.

Una vez más cambió de destino, trasladándose a otra provincia diferente dentro de la misma comunidad. En el año 1991 volvió a contactar con compañeros de profesión, esta vez para generar seminarios permanentes y grupos de trabajo de los que surgirían con el tiempo proyectos de innovación educativa sobre estudios de la LOGSE<sup>4</sup> recién instaurada. Se formaron grupos específicos sobre temas concretos de naturaleza en los que Silvano estuvo como coordinador. *“Nos tocó la época de la reforma educativa, cuando entraba la LOGSE y como venían los bloques de contenido, nos contamos en ese seminario lo que sabíamos hacer y cual eran nuestras carencias”* (17).

A partir de ese momento y con la excusa de trabajar con la nueva Ley Educativa, se generaron grupos de trabajo específicos para la aplicación y extensión del bloque de actividades en la naturaleza en los centros de enseñanza. Silvano impartió el primer curso para sus propios compañeros, los seminarios crecieron y al final se desarrollaron proyectos en los que estaban involucrados hasta cien profesores. Nuestro protagonista, reconoce este momento como su época profesional más activa.

*“Fue la primera vez que di un curso a compañeros, sobre propuestas de cómo aplicar las actividades en la naturaleza a los centros y cosas que yo consideraba que eran muy sencillas, parecía que nadie las conocía y que según decían ellos “derrochaban imaginación”* (19).

Desarrollaban proyectos de “aulas en la naturaleza”, saliendo con su alumnado casi todos los sábados y domingos, *“a costa de ilusión, de sacrificar nuestros fines de semana y de echar horas”* (20), diseñando doce actividades cada año, cuatro para cada curso de BUP, ya que a pesar de trabajar con la LOGSE, ésta no se había implantado por completo en el centro donde estaba.

*“(…) se planteaban como proyectos de alto calado educativo, participaban muchísimas áreas de trabajo, se ponía en funcionamiento el centro entero, no sólo profesorado, (...) se trabajaba también con la calle, con asociaciones, (...) con la familia, (...) pues digamos que era la única fórmula de intentar variar o modificar alguna de las actitudes que fuera perdurable a lo largo de los años”* (Ent. Silvano, 40). *“(…) Trabajábamos con gente de muchos seminarios, centros diferentes, agentes sociales (...), era muy enriquecedor, como eran las diferentes formas de ver y de pensar”* (44).

Corría el año 1995 y, a base de implicación, impartir cursos de formación, generar grupos de trabajo y proyectos educativos en torno a las AFMN, empezó a plantearse dedicarse a la formación universitaria en el contenido que tanto le apasionaba y al que tanto se había entregado en la última década.

---

<sup>4</sup> Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 258).

*"Bueno, pues claro, empiezas a hacer, haces un curso, luego otro, luego te llaman para que des una charla en la Universidad, de cómo haces las cosas en tu docencia normal y qué proyectos tienes y poco a poco sin darte cuenta empezamos a hacer currículum casi específico en naturaleza y surge la chispa de decir: '¡Jo!, anda que si trabajara algún día en el INEF sería un buen sueño' y surgió la posibilidad, hice un currículum todavía más específico de Actividades en la Naturaleza, porque quería ganar la plaza y sin darme cuenta había ganado la plaza y me tenía que ir a dar Actividades en la Naturaleza" (HV. Silvano, 22).*

Después de diez años dedicado a la docencia en el instituto, en 1996 regresó a su comunidad natal para ser profesor universitario de la asignatura de Actividades en el Medio Natural, *"ahora sí que era ya experto en Actividades en la Naturaleza, porque ya de pronto, pues no sé por qué, me vi subido encima de una ola y el que estaba haciendo surf encima era yo" (23)*. A partir de ese momento, gracias a su nueva situación, empezaron a sugerirle proyectos, ideas, posibilidades mucho más amplias que las que ofrecían los centros de secundaria, pero siguiendo con su labor de generar trabajo en valores desde propuestas colaborativas y con la dinámica de buscar aplicación de las AFMN en todo tipo de entornos, creando un grupo de trabajo, en el que estaban involucrados tanto alumnos universitarios y como profesionales de la Educación Física de la Comunidad, *"con lo cual seguimos profundizando, seguimos aprendiendo" (Ibid.)*.

*"Entonces no sabía ni lo que era la Universidad, no tenía ni idea, tuve un cambio total de vida, porque me tuve que ir de mis amigos, de mi gente, de mi entorno y no sabía un poco a lo que nos íbamos a enfrentar, pero bueno, tuvimos suerte y fue bien" (21).*

Una vez asentado en la Universidad, siguió impartiendo cursos de formación, asistiendo a congresos, especializándose definitivamente en las AFMN y decidiéndose a afrontar el reto de realizar la tesis doctoral, que defendió en el año 2001. Según nos ha confesado, le dejó exhausto y con cierta sensación agri dulce, ya que la recompensa final no se parecía a lo que había vivido en los otros proyectos que había acometido. A pesar de todo fue una etapa que le ayudó a profundizar a nivel teórico y científico en su propia práctica.

*"Fui estudiando cada vez más, centrando las asignaturas, vino el momento de la tesis doctoral, por el cual hice una gran revisión bibliográfica y aprendí mucho. Pasamos de un hacer por intuición, el saber que las cosas que hacíamos estaban bien, a un proceso de reflexión de por qué salían bien y a un proceso de profundización y maduración didáctica" (23).*

En este punto intermedio, con diez años de experiencia docente en secundaria y otros diez años dedicados a la docencia universitaria, queremos rescatar un momento en la entrevista, en

la que para contrarrestar algunas de las limitaciones que encontraba en la docencia universitaria, empezó a explicarnos todo aquello "que le daba alas" en su labor profesional.

*" (...) me dan alas, o sea no me limita confiar en mis alumnos y saber que con el paso de los tiempos mis propuestas las multiplicarán por mil y las mejorarán, (...) el sentirme vivo en mi profesión y sentirme ilusionado, (...) tener el privilegio de trabajar en un marco incomparable, (...) tener muy clara, aún cuando sé que se puede modificar, mi línea profesional y saberles incidir a los chicos en las cosas que les transmito; (...) saber que ellos van a ser a su vez sembradores de ilusiones y que van a hacer una sociedad más justa, (...) la fuerza de la juventud, porque considero que en ellos está el futuro y creo realmente en ello, pues siempre nos dejamos convencer por las cosas más negativas, pero son profundamente brillantes y entonces pues a mi me da la tranquilidad de que voy a dejar a mis hijos en buenas manos y eso es lo que da alas" (Ent. Silvano, 278).*

Sin duda un bello pasaje de palabras para ilustrar lo que a Silvano le aportan las AFMN y la relación con sus estudiantes. Un excelente corolario, que demuestra lo que más le llena en su trayectoria docente, en la que expresar con tanta claridad lo que nos estimula y enriquece en nuestra profesión, puede ser el primer paso para engrandecerla y valorarla.

### 6.3.3 EN TORNO AL CONCEPTO DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL Y SUS ÁMBITOS DE APLICACIÓN

A pesar de que nuestro informante nos confiesa que no le gustan las definiciones, cuando le preguntamos por el concepto de AFMN nos muestra repasando, casi desde el origen de estas prácticas, aquellas características que le parece fundamental remarcar. En este sentido, el aspecto que según Silvano, refuerza su interés es precisamente el medio en el que se desarrollan, allí es donde adquieren su fuerza, su carácter, su talante, a pesar de que en ocasiones sus características se tengan/deban reproducir en ambientes artificiales.

*" (...) [La naturaleza] es un medio incomparable, un espacio de juego fantástico (...), damos herramientas para que ese Medio Natural se pueda semireproducir en medios urbanos para que digamos se pueda seguir la práctica" (56), "(...) el Medio Natural es importantísimo, pues normalmente nos desplazamos aprovechando la energía de la naturaleza, (...) permite desenvolverse en espacios naturales de una manera libre" (57).*

Respecto a esta transformación y estando atentos a su evolución a través de los tiempos, podemos observar: cómo hace alusión a la transformación que las prácticas en el medio natural han ido experimentando y cómo se convierten en un tipo de actividad versátil que se pueden mirar desde diversos prismas.

*"(...) son prácticas motrices, que en ocasiones se convierten en deporte, que tuvieron un origen utilitario que como consecuencia del desarrollo social y tecnológico se han convertido en actividades saludables, recreativas, competitivas, catárticas, lúdicas y que inciden en aspectos personales muy vitales de la gente, en aspectos psicológicos, sociales; digamos que se trata de una forma que permite tratar a la gente de una forma global, (...) que dentro del ámbito educativo tienen una repercusión tremenda" (50).*

Dentro de estas características, nos remarca especialmente tres:

- La posibilidad de adaptación a todas las edades, motivaciones e intereses: *"Se adaptan (...), pues el ritmo incluso de la actividad al no estar sujeta normalmente a competición, hace, que todas las edades, desde niños a señores de cierta edad, pues puedan participar" (58).*

- El sentimiento de plenitud y globalidad que generan, otorgándole cierto sentido atávico: *"Facilitan una entrega total, (...) cuando entras en contacto con el medio, no sé si por cierta reminiscencia que tenemos de nuestros ancestros, a la vez que te sientes un privilegiado" (59).*

- La activación sensorial a diferente nivel: *"(...) porque puedes conseguir múltiples tipos de sensaciones y de emociones, que van desde la más adrenalínica o a la más catártica" (58).*

*"muchos de los sentidos que tenemos un poco parados, ocultos, actualmente en la vida que llevamos, se abren. Y por otra parte algunos sentidos que tenemos saturados se relajan (...), creo que es muy difícil encontrar actividades deportivas que permitan eso de una forma tan clara" (59).*

Es en la dimensión educativa, a pesar de definir estas prácticas desde diferentes ámbitos, en la que Silvano decide detenerse; concretamente en el desarrollo de valores a través de la práctica de AFMN.

*"[nosotros] las actividades en la naturaleza las hemos pensado siempre como un fin para conseguir fines educativos, (...) son actividades globales, donde se pone en juego toda la persona, si se trabaja de la forma adecuada (...) en un futuro se supone que engendrarán valores" (41).*

En relación a los ámbitos, vemos como establece sus diferencias:

- Ámbito educativo formal y no formal, considerando que las AFMN siempre han estado más ligadas al ámbito no formal, *"ya la I.L.E y Rousseau hablaban del poder educativo de la naturaleza, pero digamos que lo ha retomado actualmente la escuela" (65).*

- Ámbito de la salud, entendida como un todo: a nivel físico, psíquico y por supuesto a nivel de relación social, *"debe estar íntimamente relacionado con lo que es en sí el ocio y la recreación, o sea un ocio saludable, una recreación saludable" (66).*

- *Ámbito de la gestión, donde incluye al turismo y la organización de espacios naturales; [que supone] generación de recursos económicos para zonas específicas y también la gestión específica de lo que es llevar en sí o poner en práctica una actividad específica de naturaleza” (68). Dentro de éste incluye un enfoque empresarial, refiriéndose a las propuestas de “Outdoor training”.*
- *Ámbito de la reeducación social, “para grupos marginales o no, para introducirle en los hábitos o generarles nuevas perspectivas de vida” (69).*
- *Ámbito competitivo, más especializado e institucionalizado, “implica escuelas deportivas, gente muy implicada y conocedora de ciertas prácticas deportivas [concretas] (67).*

Como síntesis, vemos que la importancia del concepto se basa en las posibilidades de la naturaleza para trabajar aspectos educativos basados en la educación en valores. Aunque centrado en una visión primordialmente formativa, nos muestra un concepto abierto a diferentes ámbitos de actuación, adaptándose a diversas capacidades e intereses, donde el trabajo desde la globalidad de la persona y la activación sensorial y emocional a diferentes niveles se convierten en sus puntos fuertes a nivel educativo.

#### 6.3.4 ESCUELA Y SOCIEDAD: ¿DEMOCRATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS?

Silvano cree que actualmente las actividades de naturaleza se han democratizado, ya que antes estaban al alcance de muy poca gente y ahora llegan a un mayor número de ciudadanos. Todo ello, según nuestro protagonista, tiene que ver con su creciente empuje empresarial, la aparición de nuevos materiales y la aparición de prácticas novedosas atractivas para un amplio sector de la población.

*“(…) por una parte surgen materiales nuevos, prácticas nuevas, por otra nos las venden y vemos que es posible hacerlas, entonces cada vez van enganchando a más gente y parece que van comulgando con los intereses sociales” (77).*

Este fenómeno, no se genera espontáneamente sino al hilo de los nuevos tiempos, valores y necesidades sociales, apoyados sin duda por la misma maquinaria con la que se alimentan otro tipo de prácticas sociales.

*“[Se observa] un empuje global, que evidentemente está muy mediatizado por los medios de comunicación, se ven constantemente anuncios de deportes de naturaleza y aventura que los relacionan con ciertos patrones sociales. Han surgido un montón de revistas diferentes, en fin,*



*montones de prácticas nuevas, incluso algunas pues que se reproducen hasta en los parques de atracciones” (78).*

Podemos intuir, independientemente del motor que alimente el deseo social de acercarse a la naturaleza, que la sociedad urbana necesita cada vez más del contacto de la naturaleza como proceso de humanización que facilite mayor unión con el medio, nosotros mismos y nuestros semejantes. El devenir de la vida urbana precipita que las personas busquen su refugio en actividades desarrolladas en el medio natural, como otros, según Silvano, lo pueden encontrar en otro tipo de actividades socioculturales.

*“(…) el contacto con la Naturaleza es cada vez es menor, cada vez más gente está en las ciudades, llevamos un ritmo frenético de trabajo, de actividad y de desplazamiento que nos impide contactar con nosotros mismos y con los demás (...). Encontramos nuestro refugio un poco cuando vamos al campo. Hay otra gente que lo encuentra en el arte o en el cine, pero nosotros en el campo” (63).*

No obstante, a pesar de observarse un gran empuje en relación a estas prácticas, cree que simplemente están empezando en su desarrollo social *“(…) todavía estamos en un campo incipiente, aún cuando nos sorprende el desarrollo que ha tenido de cuando nosotros éramos jóvenes, (...) evidentemente va progresando, [pero] seguro que se desarrollarán mucho más”(80).*

Cuando se refiere a la posición de las AFMN en la escuela, apunta que si en el marco social estamos empezando, *“(…) en la escuela todavía estamos en el embrión” (83)*, ya que ésta siempre suele ir por detrás del avance social. En este sentido, aún habiendo logrado que las AFMN tengan pequeño hueco en el currículo, las dificultades para su extensión en algunos casos parecen insalvables, a pesar de sus posibilidades educativas:

*“se han incluido en el currículum y ya es un avance, pues siguen teniendo muchos problemas de todo tipo y los profesores son muy reacios a utilizar este tipo de prácticas, por toda la cantidad de problemas que conllevan, que a veces tapan la gran cantidad de virtudes que acarrear” (82).*

En la actualidad, en el marco escolar se cuenta con proyectos aislados que profesores con un trabajo excepcional han logrado enganchar a los estudiantes, aunque en menor medida que otros agentes que desarrollan estas prácticas en otros contextos y que conectan mejor con las necesidades sociales actuales.

*“Entonces la escuela vamos a remolque total, además cada vez con más problemas para poder llevar a la práctica este tipo de actividades. Con poca iniciativa, siempre lo quieren todo excesivamente controlado y excesivamente reglado y yo pienso que está bien esa reglamentación, pero también hay que dejar un poco que la gente sobreviva y viva” (87).*

Desde un planteamiento crítico deja entrever que la escuela actual no está preparada para poder implementar este tipo de prácticas.

*"(...) pienso que el avance no viene desde el punto de vista de la escuela, que la escuela está pues obsoleta. Obsoleta en cuanto a contenidos propios de nuestra área, obsoleta en cuanto a métodos e incluso obsoleta en cuanto a objetivos" (88).*

Se observa que, a pesar de reconocer que en la actualidad las AFMN están recibiendo un fuerte empuje social, el camino a recorrer es todavía largo. En este sentido, piensa que el papel de la escuela en la promoción de estas actividades pasa completamente desapercibido debido a la imposibilidad de desarrollarse adecuadamente, ya que la propia estructura escolar y su actual configuración impiden que así sea. Por lo tanto, vemos implícitamente en el pensamiento de este profesor que es la escuela la que debe cambiar para que las AFMN puedan tener cabida en esta institución.

### **6.3.5 RASGOS GENERALES DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. CARACTERÍSTICAS Y APORTACIONES DE LAS ASIGNATURAS DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL**

Como en el resto de informes, en este apartado, vamos a presentar primeramente las asignaturas que Silvano imparte, deteniéndonos principalmente en las características generales de la asignatura troncal, objeto prioritario de nuestra investigación.

La asignatura a la que nos referimos se denomina "Actividades físicas y deportivas en la naturaleza", es troncal para cuarto curso de la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, cuatrimestral y con una carga docente de 4'5 créditos.

Además de esta asignatura imparte otras asignaturas más específicas dentro del mismo perfil, que tendrán como base la asignatura troncal cursada por todos los estudiantes de la Licenciatura. Podemos ver la relación existente entre ésta y otras del plan de estudios, que también imparte nuestro informante:

*"Tiene una clara relación y armoniza con otras asignaturas de la Licenciatura como son, entre otras, las de: Técnicas de Escalada, asignatura de libre elección de 3º; Deportes de Aventura, optativa de 4º,..." (Prog Silvano, Justificación).*

Estas asignaturas, con mayor carga de créditos, concretamente seis, permiten profundizar más específicamente en el campo de las AFMN y teniendo una limitación de veinticinco alumnos en la matrícula, lo cual facilita el trabajo en este sentido. A éstas, ha de añadirse un Practicum específico de AFMN que coordina, al que tan sólo acceden tres alumnos.

Nos parece relevante reseñar que, a lo largo de su trayectoria docente ha formado parte de diferentes grupos de trabajo y que en el grupo en el que se encuentra en la actualidad da cabida a algunos alumnos que cursan o han cursado la asignatura, lo que supone un buen impulso en su formación inicial y permanente.

*"Fuera de la asignatura, tenemos también un grupo de trabajo que es libre, al cual acceden alumnos del curso, lo que se hace en él son propuestas de investigación-acción (...) [creación de] nuevos tipos de actividades y demás" (142).*

Destacando las características contextuales que ofrece esta asignatura en el marco de su Facultad, hemos de reseñar algunos aspectos que van a marcar su desarrollo tales como: los espacios elegidos para la práctica, *"van variando según que año, según a la zona donde vamos de campamento (126); el grupo de alumnos matriculados "el propio grupo que te exige ciertas cosas" (Ibid.); y las posibilidades económicas, que te permiten o no realizar ciertas actividades.*

También se muestra muy claro en el enfoque de la asignatura, donde su preferencia es el desarrollo de valores a través de la formación, donde los aspectos técnicos tienen un menor peso.

*"(...) [ya] en 4º y soy el primero les habla de valores a los chicos, entonces pues yo claro insisto en valores (...) les podía contar el oro y el moro de aspectos técnicos, de investigaciones, pero digo merecen otra cosa estos chicos" (175).*

Reconoce que su enfoque docente trasciende de lo puramente educativo, tratando de conectarlo con actividades recreativas, desarrollando prácticas deportivas-competitivas muy puntuales. Aquí vemos como distribuye esto porcentualmente a lo largo de la asignatura:

*"En un porcentaje estarían [equilibrados], entre educación personal y aspectos recreativos y digamos que al deportivo pues le daría una menor importancia, vamos a poner por ejemplo que estuviera 45 y 45 en los otros dos y aquí estuviera en un 10 % " (181).*

Podemos observar que el enfoque de la asignatura está condicionado por sus principios pedagógicos, la poca carga de créditos que piensa que tiene en la formación obligatoria de AFMN en su Facultad y la necesidad que siente de compensar la formación mayoritaria que se imparte en su centro, como vemos en las siguientes líneas:

*"(...) en mi Facultad, prima excesivamente el paradigma competitivo, el alto rendimiento, entonces pues yo me vuelco, no porque no crea en esos paradigmas, que me parecen bien, pero me vuelco por ejemplo mucho en el aspecto de recreación, en el aspecto de salud y en el aspecto educativo*

*porque veo que hay una carencia; (...) cuando hay un paradigma excesivamente marcado, según mi talento, pues un poco intentarles abrir otros campos, otras posibilidades” (173).*

Al hilo de esta justificación, podemos observar algunas de las aportaciones y características básicas que otorga a la formación universitaria en AFMN, priorizando en aquellas que se centran en el carácter más humano “*[contribuyen al] crecimiento personal y sirven para que hacer crecer a la gente que está a tu lado” (103), y social de las prácticas en la naturaleza “generamos facultad y grupo, hace que la gente se interrelacione de formas diferentes, (...) genera canales de comunicación que es muy difícil de conseguir en otras asignaturas” (176). Todo ello se facilita al salir del aula específica en la que suele desarrollarse la formación universitaria que: “hace estar en contacto con otros colectivos, con otras mentalidades y eso es una aportación básica de nuestra asignatura” (Ibid.).*

Además de valorar las aportaciones de la asignatura a lo largo de la entrevista, vemos como observa ciertas limitaciones que entorpecen el desarrollo de la misma, debidas en la mayoría de los casos a situaciones que surgen de la configuración del plan de estudios de la licenciatura: pocos créditos de formación, poca previsión en las nuevas tendencias sociales y la aparición de nuevos ámbitos laborales.

*(...) es obvio que el campo de la salud relacionado con las Actividades en la Naturaleza y la demanda a nivel turístico, implicaría que se dieran muchísimas más horas, créditos, que se formaran itinerarios específicos de formación (...), es absolutamente insuficiente el trabajo que se hace” (162).*

Así, vemos como este profesor ve necesario que el alumnado tome conciencia de lo que aún les queda por aprender en este campo, valorando los aspectos en los que se debe profundizar: “*les digo [a los estudiantes] que lo que tienen que hacer es seguir estudiando y profundizando (...), transmitir[te] seguridad en lo que haces” (108).*

Se muestra crítico en la forma en el que se diseñan los planes de estudios, cuestionando el papel de la propia Universidad, ya que sus innovaciones suelen ir siempre por detrás de los intereses sociales, “*(...) muchas de las asignaturas y de los itinerarios que se montan en las universidades actuales, pues van por nombres y no por los yacimientos de empleo” (162). También cree que la demanda de prácticas recreativas y sus planteamientos formativos, suele dilatarse en el tiempo, en comparación con lo que ocurre en otros campos.*

*“(...) [nacen] tantas nuevas actividades que es difícil incluso estar al tanto de ellas, si se generan es porque a la gente le gusta, es porque la tecnología lo favorece. Nada más que tienes que picar en Internet, yo qué sé, el Kite Surf, o lo que sea y hay miles de referencias. Entonces significa que en el mundo están interesados [en estas actividades novedosas], pero en la Universidad pues parece ser*

*que no. No sé si porque priman demasiado los paradigmas competitivos y técnicos, en fin no lo sé, pero es una pena que no se le de salida” (163).*

No obstante, a lo largo de la entrevista, su planteamiento crítico adquiere un tono más conciliador, ya que después de tratar de desvelar el origen del atraso de las AFMN en la formación universitaria, justifica de que es, al fin y al cabo, un contenido nuevo sin demasiados referentes, con poca tendencia a la innovación y al que falta mucho camino por recorrer en el ámbito universitario.

*“No ha habido gente especializada hasta hace bien poco de este tipo de prácticas, porque son prácticas muy novedosas, que han surgido hace muy pocos años y [además] desde que surgió el INEF de Madrid, los otros han sido casi clones exactamente iguales, (...) y por desgracia las escuelas de formación del profesorado pues siguen reproduciendo el mismo clon y para desgracia de las desgracias en los ciclos de grado superior siguen clonando exactamente lo mismo” (165).*

En este sentido, Silvano se permite la licencia de anticipar algunas cuestiones, en paralelo a lo que a la Educación Física aún le ocurre, que los profesionales de este campo podemos poner de nuestra parte:

*“(...) por ejemplo, en el instituto el hecho de llamar “Educación Física”, pues eso no es nada relevante para un cambio de la mentalidad, en vez de la “jinacia”, como se dice en el sur. Entonces el trabajo era claro, era el ser lo más profesional posible, lo más sensible posible e irlos engatusando, enamorando, que comprendieran que la gente podía disfrutar de su cuerpo, que podían engrandecerse a nivel personal, a nivel social y muchas horas de trabajo y muchas horas de esfuerzo y dedicación” (170).*

Alumbrando cierta esperanza para que la institución universitaria, en este caso, se haga eco de la importancia y valor de nuestra materia, piensa que en nuestro campo debería pasar lo mismo que en la EF escolar. Se trata de ir sembrando, para ir cambiando mentalidades y que tal vez, cuando algunos profesores de AFMN tengan puestos de más responsabilidad, éstas actividades se empezarán a impulsar, *“antes era impensable un profesor EF director de un instituto y ahora están plagados los centros de los equipos directivos de profesores de EF” (171).*

Este retraso, según Silvano, también puede tener que ver con el aislamiento que los profesores de AFMN hemos tenido tradicionalmente. En este sentido, cuando empecemos a ser más y hagamos un buen trabajo creceremos, demostrando lo importante y enriquecedor supone trabajar en coordinación con otras áreas.

*“(...) las actividades en la naturaleza engrandecen a otras áreas y a la vez se ven engrandecidas; al igual que los diferentes campos de conocimiento, [las AFMN] tienen que ver mucho también con la*

*naturaleza; entonces al igual que ellos tienen que ver con nosotros, nosotros también tenemos que ver con ellas, para poderlas desarrollar” (97).*

Esta apertura, interrelación y enriquecimiento mutuo, también ha de darse con otros ámbitos y niveles formativos, ya que, al fin y al cabo todos estamos trabajando en el mismo campo. Vemos cómo trata esta cuestión con sus alumnos:

*“(…) no estamos confrontados, o sea normalmente la gente de la licenciatura, piensan que la gente del TAFAD, de los ciclos formativos, de magisterio o la gente que trabaja en las empresas pues son como personas de menos talante profesional y yo les intento hacer ver pues que somos una gran familia y que es un carro único del que tenemos que tirar todos; o sea, que no se encasillen, tampoco en ese aspecto” (100).*

Vemos como la configuración de las asignaturas de AFMN está muy condicionada por el contexto institucional. Los espacios, recursos y condiciones para la docencia van a limitar o posibilitar mucho el desarrollo de esta materia. En este sentido, este profesor ve insuficientes los créditos de formación de la asignatura troncal, que únicamente pueden paliarse con la creación de itinerarios específicos a través de optativas. Aún así, se muestra preocupado, ya que piensa que nuestras universidades están poco abiertas a la innovación y que los planes de estudio siguen reproduciendo con muy pocos cambios lo que se hacía hace años.

Cree necesario la apertura a otros ámbitos emergentes y la toma de conciencia de que la formación universitaria debe complementarse con otro tipo de formación para satisfacer las demandas sociales. Finalmente, vemos como otorga unas características a esta asignatura muy condicionadas por sus principios pedagógicos, los pocos créditos asignados y la formación alternativa que pretende dar en su centro, en el que priman otros paradigmas diferentes a lo que el trata de transmitir.

### **6.3.6 PLAN DOCENTE: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN**

Para una mejor comprensión de la asignatura “Actividades físicas y deportivas en la naturaleza” y la configuración de la misma en los estudios de licenciatura, vamos a ir solapando algunas de las evidencias detectadas en la entrevista con nuestro informante y en el programa docente de esta asignatura; para ello, desgranaremos los diferentes elementos del mismo.

#### **6.3.6.1 Objetivos**

Lo que más nos llama la atención a la hora de valorar este apartado, es que los objetivos que aparecen en el programa escrito son muy diferentes respecto a los que nuestro informante

nos muestra en la entrevista, como pretensiones fundamentales de la asignatura. De esta forma, los presentamos de forma diferente, creyendo que lo que compartimos con nuestro informante son más bien sus principios pedagógicos como docente, que en un programa estándar no suelen explicitarse.

Desde su programa escrito, nos parece relevante observar como desde el primer objetivo existe una preocupación por la responsabilidad medioambiental en el desarrollo de actividades en la naturaleza, en la que se pretende desarrollar en el alumnado una toma de conciencia en este sentido, principalmente desde el trabajo actitudinal. El resto de objetivos se centran en el conocimiento de los roles y funciones que deben desempeñar los profesionales de las AFMN en diversos campos, y la adquisición de recursos didácticos y organizativos, desde la experimentación y vivencia de Actividades Físicas en contacto con la naturaleza. Finalmente los últimos objetivos pretenden promover la investigación en este campo y aumentar el abanico de salidas profesionales del licenciado.

A lo largo de la entrevista, sus pretensiones se convierten en principios de procedimiento, modos y formas docentes que defiende para que la asignatura tenga el peso que se merece y cale entre su alumnado. Una de primeras intenciones es compartir con el alumnado el valor y lugar de las AFMN en un ámbito profesional diverso, "(...) intento transmitirles en primer lugar que existimos como bloque y que [las AFMN] forman parte de nuestro desarrollo profesional" (96).

Sus pretensiones continúan tratando de implicar al alumnado en el desarrollo de la asignatura, pero con un planteamiento de querer ir más allá: "los alumnos deben de ser protagonistas de la asignatura y de su aprendizaje; pero en definitiva lo que les estoy diciendo también es que sean protagonistas de su vida" (105). Se busca un desarrollo de la asignatura verdaderamente significativo, donde las vivencias y experiencias positivas posibiliten que el alumnado disfrute, para que puedan ser sensibles a este campo, sepan que está a su alcance y que este contenido puede tener un campo de aplicación muy rico para un buen número de áreas.

*"para conseguir eso es inevitable hacer que vivan este tipo de prácticas, la gran mayoría no tienen experiencia en este campo, entonces intento que tengan una vivencia lo más intensa posible, con muchas medidas de seguridad en todos los aspectos, en aspectos personales también, para que nadie se sienta mal y que se sientan a gusto" (185)*

Este planteamiento trata de hacerse desde actividades accesibles, sencillas y transferibles a cometidos profesionales diversos, como educadores, técnicos o gestores, a través de recursos fáciles de llevar a la práctica, para que en un futuro se atrevan a aplicar este contenido.

Retomando una de las preocupaciones recurrentes en el pensamiento de este profesor, vemos como la asignatura pretende ante todo el crecimiento personal del alumnado, "*se le insiste en valores personales, como puede ser la autoestima, el querer a sí mismo, el ser alegre, el compartir,...*" (186). Estos valores desde los que se pretende trabajar, son de alguna forma la base para que los estudiantes se hagan más sensibles a lo que les rodea, y en esta asignatura, concretamente, que sean más sensibles hacia el Medio Natural.

*" (...) la forma mejor que considero para que se hagan sensibles, respetuosos con el medio ambiente es primero que se acerquen a él, que lo disfruten, una vez que lo disfruta pues seguramente lo quieran conocer y respetarlo" (Ibid.).*

Así pues, podemos valorar como emergen tres aspectos básicos en relación a sus intenciones docentes: potenciar la vivencia personal y profesional desde la práctica, buscar el gusto y el crecimiento personal del alumnado y facilitar la aplicación de las propuestas a diferentes campos.

#### **6.3.6.2 Contenidos**

El programa docente consta de nueve temas, que analizándoles detenidamente les hemos dividido en tres bloques diferenciados (Prog. Silvano, contenidos):

- El primero de ellos, centrado en el tema 1, es la Ecofísica (unión de la Educación Ambiental y la EF) que supone sin duda un marco teórico global de actuación en la asignatura, siendo una propuesta que impregna todos los demás contenidos y que permitirá ir abordando actitudes, conceptos y procedimientos, de Educación Ambiental integrada en las AFMN.
- El segundo bloque, tema 2 en el programa, es la Didáctica específica de las AFMN, que profundiza en las vías de enseñanza-aprendizaje, los modelos didácticos y los espacios de acción en los que se desarrollan las AFMN, siendo un apartado fundamental para estructurar y dar sentido formativo al resto de temas que se ven más adelante.
- Por último, un gran bloque que engloba el resto de los temas (desde el tres al nueve), que podemos denominar como bloque de recursos de aplicación práctica, que van desde las actividades más básicas a las más específicas. Así, vemos como se inicia con el montaje de tiendas, mochilas, técnicas de acampada y juegos en la naturaleza, para llegar al deporte de orientación, la cabuyería y construcciones básicas y el senderismo.



Respecto a los contenidos teóricos, nos confiesa que no se detiene demasiado en los mismos, siendo una base para que las experiencias prácticas tengan sentido, tratando de aportar documentación suficiente para quien quiera profundizar.

En relación a los contenidos prácticos, la columna vertebral de su programa, se dividen en cuatro bloques que suponen un acercamiento a las AFMN de forma progresiva. Aquí, se justifica la subdivisión de los mismos:

*"(...)dentro del Maremagnum de posibles cosas a hacer, vi que normalmente siempre se trabajaban unos deportes, o sea ibas directamente a la escalada y yo pensaba que había cosas previas que se podían trabajar y que eran también actividades en la naturaleza que te permitían, a la vez, que hubiera trasferencias hacia el deporte de la escalada"* (Ent. Silvano, 188).

Centrándonos en la división progresiva de los cuatro bloques, vemos como se estructuran, buscando un equilibrio y transferencia entre los mismos:

1. Habilidades básicas, *"en el cual se desarrollan equilibrios, suspensiones, trepas, de una forma alternativa, o sea, para que tengan recursos para trabajar con los chicos"* (Ibid).
2. Actividades previas, donde se trata de ahondar en los aspectos personales que se ponen en juego cuando una persona se pone en contacto con la naturaleza, con otras personas o con actividades de riesgo, *"entraría de lleno la corriente de la pedagogía de la aventura, juegos distintos, de resolución de problemas, de iniciativa,..."* (189).
3. Actividades técnicas básicas, imprescindibles para el desarrollo de muchas actividades en la naturaleza, *"van desde el senderismo, al montaje de tiendas, montaje de mochilas, primeros auxilios, orientación básica, manejo de cuerdas básico,..."* (190):
4. Deportes y actividades técnicas específicas, donde se desarrollan las actividades más complejas tales como: orientación deportiva, cicloturismo descenso de barrancos, piragüismo, escalada,...

Una vez presentados los bloques vemos como se estructuran en la práctica docente y cuáles son los criterios de selección de estos contenidos.

*"(...) les doy herramientas (...) cómo se pueden trabajar habilidades físicas básicas y los aspectos técnicos básicos y una cosa que los engloba a todos, o sea que los engancha y a la vez les da más recursos, que serían los aspectos personales que se ponen en juego, o sea poner el trabajo de pedagogía de la aventura (...). Intento buscar un cierto equilibrio entre esos bloques"* (191).

Por lo tanto, vemos como los contenidos se organizan con el propósito de dar sentido progresivo al aprendizaje, buscando la aplicación de los recursos y una toma de confianza en el contenido a desarrollar, sin ir directamente a la actividad compleja, tratando de aproximarse a ella poco a poco. En el proceso de selección de los contenidos, cada año se producen novedades. No obstante hay algunos criterios básicos que se suelen mantener: los recursos naturales disponibles en el entorno, la disponibilidad de materiales y el acceso a determinadas actividades por los apoyos externos recibidos.

*"(...) por qué selecciono escalada, en vez de cuevas, pues porque en [nuestra comunidad] hay piedras y no hay cuevas. Por qué hacemos piragüismo pues porque hay un montón de pantanos,... (...) a veces puedes por los recursos no sólo naturales que tienes, sino los materiales ¿no?, del acceso que tienen; por ejemplo pues aunque sea por ser amigo del presidente de la federación de parapente, pues hemos hecho parapente todos los años ¿no?, mientras que hay otras actividades más sencillas pues que no hemos hecho pues porque no hemos tenido ese apoyo" (192).*

Vemos de esta forma cómo se prioriza el planteamiento práctico y vivencial en el desarrollo y selección de los contenidos, desde una estructura que facilite el aprendizaje y posibilite su aplicación.

### 6.3.6.3 Planteamiento metodológico y actividades

Para iniciar este apartado, vamos a reflejar primeramente los tres pilares metodológicos en los que según nuestro informante basa su actuación docente:

Un primer pilar es la búsqueda y enseñanza constante de actividades, de espacios y de materiales que inviten a aprender desde un planteamiento abierto y atento a las necesidades del alumnado.

*"Buscamos una metodología lo menos agresiva posible, en la cual se dan propuestas muy abiertas, donde cada uno puede encontrar su hueco" (199). (...) Intentamos dando una oferta muy amplia encontrar cierta individualización en la enseñanza" (200).*

El segundo pilar es que el alumnado encuentre significado en lo que se hace en la asignatura, tratando que se sienta a gusto en el desarrollo de las diferentes propuestas.

*"(...) se busca la empatía, (...) canales de comunicación para que se sientan a gusto, para que se encuentren empáticos a las propuestas y a mi persona y de esa forma generen adherencias a este tipo de prácticas" (Ibíd.).*

Y el tercer pilar tendría que ver con la seguridad, donde cobra importancia el que el alumnado sea consciente de cómo se usan los materiales, esté al tanto de los diferentes protocolos, aprenda a confiar en ellos mismos y confíe en los compañeros, buscando la aplicabilidad de lo aprendido.

*"(...) [se trata de] desdramatizar los contenidos, sin perder la seguridad, (...) [sabiendo] que es una habilidad y que se aprende. Entonces se les desdramatiza en sí la acción, se les deja que ellos sean los ejecutores de las cosas, para que vayan aprendiendo a manejarlas" (205).*

Estos pilares metodológicos, están relacionados con las denominadas vías de acercamiento didáctico, que según Silvano son tres: la vía de capacitación técnica, *"dotar al alumno/a de la capacitación técnica suficiente para que progrese en el medio natural"* (Art. Silvano, 139), la vía de optimización educativa, *"como apoyo al desarrollo de otros elementos contemplados en nuestra programación didáctica, principalmente en forma de objetivos de tipo actitudinal y procedimental"* (144); y la vía suministradora de sensaciones, *"proporcionar al alumno, situaciones que difícilmente pudiera encontrar en otros contenidos y, ni que decir tiene en otras asignaturas, ofreciendo sensaciones y emociones fuertes"* (149).

En el planteamiento formativo, las tres vías son importantes, utilizadas en la forma y el momento adecuado, sabiendo que hay detrás de cada una de ellas, *"(...) normalmente utilizo la vía tres, la vía de las sensaciones, para enganchar los aspectos educativos y aspectos técnicos, (...) para luego profundizar en lo otro"* (Ent. Silvano, 203).

El trabajo desde los pilares metodológicos y las vías didácticas se hace desde un proceso cíclico y en espiral, que parte de las experiencias prácticas, *"utilizamos una metodología que va de la práctica a la teoría, (...) práctica, asimilación de lo que ha ocurrido, reflexión y luego teoría y otra vez práctica"* (198).

Como se puede comprobar, el enfoque metodológico está muy centrado en el alumno y en sus vivencias como persona y profesional. Creemos que un principio básico de su pensamiento docente, es tratar de dar protagonismo a sus estudiantes.

*"(...) los alumnos son, o quiero que sean los protagonistas de todo, yo me considero como profesor, un mero acompañante de un momento vital específico de mis alumnos (...), intento que ellos lo decidan todo y que no sea por ejemplo mi salida, sino que sea su salida, (...). Que ellos decidan qué actividades hacer según que recursos tengan, cómo utilizan el tiempo, etc." (200).*

Las referencias que hay en el programa escrito a la metodología, se diferencian en función del tipo de prácticas que se ofertan al alumnado: por un lado, las prácticas obligatorias y, por otro, las optativas.

Respecto a las prácticas obligatorias existen dos alternativas: por un lado, la acampada voluntaria, que se realizará siempre que haya, según criterio del profesor, un número razonable de alumnos que se acojan a esta opción. Su duración es de cinco días, en un lugar convenido en el medio natural, donde se realizarán diferentes prácticas obligatorias desde las 10 a las 14 horas y de las 16.30-17.30 horas. La otra alternativa, suponen clases en el horario reservado para la asignatura, durante la semana, o bien, los viernes por la tarde y los sábados por la mañana.

Las prácticas optativas, son salidas con centros de enseñanza u otros colectivos y actividades realizadas en la acampada fuera del horario obligatorio.

Centrándonos en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se plantean a lo largo de la asignatura, podemos ver que prácticamente no desarrolla actividades teóricas como tal, al menos en el aula, *"(...) es muy difícil o muy raro que yo dé alguna clase teórica, pura y dura, son yo que sé es un 5% a lo largo del año"* (214), ya que, como se ha hablado anteriormente, la teoría la aborda desde las propuestas prácticas, a través de su asimilación y reflexión.

Las actividades prácticas son el eje de la acción docente de la asignatura, centradas en la vivencia y el protagonismo del alumnado. Dentro de estas actividades hemos de destacar la acampada, que se convierte en el centro de los aprendizajes de la asignatura. Durante la misma, durante cinco días, se desarrollan multitud de actividades de diverso tipo: propuestas específicas (orientación, btt, espeleología, escalada, parapente, buceo,...), diferentes cada año, en función del lugar y los medios disponibles; propuestas globales (noches temáticas, fiestas lúdicas y actividades estructurales), en definitiva actividades de animación grupal, que pueden ser puntuales o permanentes, de cara a la aplicación con diferentes grupos y colectivos.

*"(...) vivencian diferentes estructuras organizativas, que permiten adaptar un montón de actividades, (...) pirámides de cartas, el paso del estrecho, juegos de pista, el cluedo,..."* (143). *Y luego actividades que denominamos estructurales que se mantienen a lo largo de toda la acampada, (...) grandes juegos, el vampiro, carteles de libre expresión, el buzón del amor, el amigo invisible"* (144).

Con todo ello, actividades específicas y globales, se pretende, según palabras de Silvano, buscar la interrelación, la globalidad, el reto y las experiencias positivas. Durante la acampada se ofertan actividades durante todo el día, donde se diferencian las actividades obligatorias de las optativas:

*"(...) proponemos actividades desde las 10 de la mañana hasta la noche, yo les digo a mis alumnos que son trenes que salen de una estación, entonces ellos se montan o no se montan en, hay alguna que consideramos obligatorias que tienen que ver más con las actividades técnicas básicas"(130).*

Podemos ver claramente el abanico tan amplio de actividades ofertadas, que suponen sin duda un gran esfuerzo organizativo para el profesor y sus colaboradores, en pro de ofrecer un buen número de experiencias que el alumnado puede elegir; *"(...) de esa forma vas consiguiendo que los que vienen a aprender y quieren implicarse, vean que es fácil hacerlo"(209).*

En este sentido, nos parece oportuno detenernos la financiación de las actividades, un aspecto que puede llegar a limitar la organización de las actividades de la asignatura y que se trata de resolver con originalidad en función del tipo de prácticas. Vemos como existen varias opciones:

- Prácticas sin coste para el alumnado, donde el material lo aporta la Facultad, se cubre el transporte y la práctica la desarrolla el propio profesor.
- Prácticas financiadas con proyectos, donde el coste de la actividad, transporte y manutención, se cubre con lo obtenido en subvenciones o proyectos que se generan durante la asignatura.
- Actividades de bajo coste, que suelen ser actividades de media duración que implican cierto coste económico, donde lo que se hace normalmente es un fondo entre todos los participantes, incluido el profesor. Así se sufragan los gastos de comida y transporte, que suele ser con la furgoneta de la Facultad y coches particulares, lo cual genera una responsabilidad añadida.
- Actividades de alto coste, son muy específicas y requieren un técnico externo y un material específico del que no suele disponer la Facultad. Los gastos de infraestructura comunicaciones, alimentación, etc. se sufragan con lo obtenido a través de proyectos y con un fondo común.

*" (...) lo que hemos hecho es generar proyectos como por ejemplo la fiesta lúdica (...), por medio de la cual se ingresaba un montón de dinero y nos permitían hacer actividades de alto coste para el alumnado, como eran paseos a caballo, o alquilar todo el material para hacer cosas de esquí o raquetas de nieve"(244).*

En relación a la financiación, nuestro protagonista es consciente del esfuerzo que se tiene que hacer para desarrollar algunas actividades, considerando que algunos procedimientos, rozan la ilegalidad dentro de un contexto como el universitario. No obstante, se realiza de esta

forma ya que con las ayudas oficiales poco se puede hacer, destacando además la labor que los docentes de AFMN solemos hacer en algunas salidas, que engloban todo tipo de tareas:

*"Las ayudas que recibimos son realmente escasas, vamos de señoritos para todo: damos docencia, conducimos, nos preocupamos de los enfermos, movemos material, o sea que nos llevamos la Facultad fuera y asumimos todos los servicios, desde la conserjería hasta la limpieza" (245).*

Respecto a los seminarios y/o tutorías especializadas, se utiliza una doble fórmula para aquellos estudiantes que quieren profundizar en aspectos relacionados con la asignatura. Por un lado coordina grupos de alumnos con intereses comunes en alguna temática: *"intento generar grupos por intereses y grupos donde la gente pueda aprender más, investigan en grupos donde comparten cosas y donde se cuentan unos a otros cosas" (202)*; y por otro, les propone participar en su grupo de trabajo con profesores e inclusive les invita a eventos formativos.

*"(...) los seminarios han estado más relacionados con el grupo de trabajo, (...) gente que quiere profundizar; (...) me gusta mucho llevarme a los chicos a los diferentes eventos científicos que me llaman: cursos de centros de profesores o congresos, pues me los llevo siempre, normalmente de prácticas conmigo, para que afirmen las cosas que se van viendo en clase y vayan cogiendo destreza y aplicabilidad" (218):*

Con relación al trabajo autónomo del alumnado en la asignatura, ha cambiado de estrategia, actualmente sólo plantea trabajos que supongan un bien común para todos:

*"Por ejemplo, les coges dos diferentes apartados del programa y deben de buscar referencias bibliográficas desde donde las han encontrado y que es lo que dicen y que es lo que consideran importante, lo juntan todo y así tienen al final, si cada uno busca diez [diferentes], 250 referencias bibliográficas sobre un tema en concreto. O generan juegos y pasan a fichas y al final pues igual, pues tienen un batería de fichas de juego pues tremenda" (220):*

Cuando preguntamos a Silvano cómo transforma el contenido disciplinar en aplicación didáctica, nos dice que trata de facilitar los aprendizajes simplificando las tareas, normalmente ayudándose de algún juego, trata de desdramatizar en sí la acción, dejando poco a poco que el alumnado vaya desarrollando por sí mismo lo que aprende.

*" (...) en ocasiones lo planteo como si fueran críos, entonces utilizo muchos cuentos motores y actividades sencillísimas con materiales sencillísimos, con juegos que les divierten y que ven que son fáciles, (...) igual los aspectos de seguridad, para que tengan cuidado es desmenuzo las tareas mucho y normalmente ayudado de algún juego" (206).*

Otra fórmula de aplicación didáctica es la participación voluntaria en sesiones en centros escolares, *"(...) los chavales daban un sesión de escalada en espaldera, después de haberla visto conmigo" (208)* o en eventos recreativos con niños, jóvenes o personas mayores,... que denominan fiestas lúdicas de aventura, en las cuales se ponen en práctica muchos de los conocimientos aprendidos durante las clases y la acampada, pero ya con colectivos reales.

Respecto a las conexiones transversales, nos dice que trata de hacer un trabajo constante, por el hecho de trabajar los valores de forma continuada en todas las prácticas, *"(...) se incide en clase (...) sobre cosas que acontecen en el mundo, en la vida de la gente y hacemos una especial dedicación a la Educación Ambiental" (231).*

En cuanto a las propuestas intradisciplinarias e interdisciplinarias, reconoce que ese trabajo lo hacía de forma plena y total cuando estaba en el instituto. Ahora en la Universidad, se topa con serios problemas para desarrollarlo como le gustaría. Si se desarrolla es gracias a la colaboración puntual y conjunta con algunos profesores de su centro, normalmente con aquellos que le une cierta complicidad y a los que también les gusta la naturaleza. Como por ejemplo con el profesor de Educación especial; *"(...) hemos hecho prácticas de alumnos con discapacidad, con ciegos escalando, haciendo orientación o carreras de senderismo " (226); con el profesor de danza, "(...) hemos generado dentro de las dinimizaciones nocturna música con elementos naturales, bailes y demás" (227), con los compañeros que imparten gimnasia deportiva, especializados en los deportes de Sliz (de deslizamiento), "uno de ellos nos ha hecho parapente (...) y normalmente se llevan artilugios que tienen que ver con habilidades gimnásticas pero que se aplican después a actividades en la naturaleza" (228).*

Esto nos lleva a una cuestión que aparece de forma recurrente cuando salimos con nuestro alumnado a la naturaleza, nos referimos a los colaboradores externos a la asignatura, con los que tenemos la posibilidad de contar o no. En su caso, nos dice que habitualmente cuenta con la colaboración de algunos compañeros, amigos, antiguos alumnos, con los propios alumnos del curso y con asociaciones o empresas del ámbito de las AFMN. En sus palabras vemos dos ejemplos: uno cómo se llega al acuerdo de colaboración con instituciones y otro cómo el resto de colaboradores forman parte del desarrollo de algunas prácticas de la asignatura:

*"(...) por ejemplo el buceo que hicimos durante unos años en la acampada, la instalación nos la dejaba el Ayuntamiento y luego un Club de buceo, nos ponía las botellas, los trajes, o sea nos lo ponía todo gratis, los monitores gratis y era todo con el intento de patrocinar el buceo" (237).*

*"(...) hay una parte de alumnos que o los especializo o ya son especialistas, antiguos alumnos que están enganchados a la metodología o que les ha gustado y que me echan una mano y luego profesionales específicos que tiro de ellos. Y de vez en cuando pues algún compañero de la facultad, que viene, pero tienen menos implicación digamos que ellos" (239).*

#### 6.3.6.4 La evaluación

Como hemos visto hasta ahora, nuestro informante tiene muy claros los principios que iluminan y justifican los elementos que configuran su programa docente. Sin embargo, cuando profundizamos en la evaluación, vemos como ésta le genera muchísimas dudas.

En la entrevista, nos reconoce que trata de evaluar la consecución de los objetivos mínimos, pero reconoce que no llega a poder valorarlos como le gustaría, *"(...) muchos tienen que ver con actitudes que son difícilísimas de evaluar" (252)*. Para ello, ha cambiado varias veces de instrumentos y criterios de evaluación, pero no cree que haya dado con la fórmula, *"(...) lo que no encuentro es el instrumento que me dé a ciencia cierta que he conseguido esos objetivos mínimos" (253)*.

Podemos ver como a lo largo de la entrevista nos mostró algunas opciones, verdaderamente originales e innovadoras, que ha utilizado, pero ninguna de ellas ha fraguado a lo largo de los años, *"hemos usado muchas herramientas, pero todavía no encontrado la válida vamos" (264)*:

*"(...) desde juegos de rol de evaluadores, (...) trabajos colaborativos; trabajos reto; exámenes puramente objetivos; trivial evaluativo; (...) autoevaluaciones; evaluaciones compartidas; comités de evaluación" (254).*

En el programa escrito, hace alusión a unos criterios de calificación que no demasiado claros, al ofrecer alternativas complementarias en función de criterios actitudinales no explícitos.

Así, se designan nueve puntos a un ejercicio teórico/práctico, que puede ser un trabajo. Dentro de estos puntos, la actitud del alumnado en el desarrollo de las prácticas puede suponer un total de dos puntos. También se abre la puerta a propuestas de coevaluación y autoevaluación, sin explicitar cómo y con qué criterios se desarrollan.

El punto restante, hasta llegar a los diez puntos, se otorga por el desarrollo de un trabajo obligatorio, establecido por el profesor a lo largo del curso.

En el programa se explicita que se valorará positivamente la participación en salidas y prácticas optativas, la elaboración de trabajos voluntarios (puestos en práctica), las clases en centros de enseñanza, formar parte en la organización de la acampada y otras prácticas de la asignatura, no citando en que se traducen estas cuestiones.



También se aclara que, para ser evaluado positivamente en la asignatura, hay que hacer la salida obligatoria, o en su defecto el 90 % de prácticas realizadas los viernes y sábados en la Facultad. La verdad es que en el documento escrito tampoco se ven muy claros los criterios de evaluación.

Por lo que vemos, cuando se refiere a la evaluación, sólo menciona los aspectos que le llevan calificar al alumnado, cuestión que le genera múltiples interrogantes que todavía no tiene resueltos.

### 6.3.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea

Nos confiesa que está muy poco informado del proceso de convergencia *"(...) no me preocupado, ni de leérmelo todavía, ni de pensar en que es lo que voy a hacer, aún cuando lo tengo en la puerta de la esquina"* (271).

### 6.3.7 LIMITACIONES Y ALTERNATIVAS EN LA DOCENCIA DE AFMN

En este apartado podremos comprobar algunas de las dificultades que Silvano encuentra en el desarrollo de su docencia. A lo largo de las siguientes líneas, vamos a comprobar como existen multitud de barreras que han de sortearse, pero también que existen medios y alternativas para lograr, con cierto esfuerzo e imaginación, que éstas no impidan ofrecer al alumnado una asignatura de calidad. Las limitaciones percibidas podemos diferenciarlas en dos tipos diferentes: institucionales y personales.

En relación a las barreras institucionales, un primer obstáculo es la cantidad de alumnos matriculados para una asignatura de estas características, *"(...) el número de alumnos, suele ser muy grande"* (277); no disponer oficialmente de las horas necesarias para una formación básica, *"(...) la falta de tiempo, creo que tenemos muy pocos créditos"* (ibid); la disponibilidad de recursos, *"(...) me limitan los recursos de los que disponemos: personales, materiales, de infraestructura, ..."* (ibid); las instalaciones y espacios, *"(...) me limita los espacios físicos que a veces no se adaptan a lo que necesito"* (ibid), la propia estructura y organización temporal de la docencia, *"(...) me limitan los horarios, que tenemos tan cerrados en la facultad, muchas veces pues son clases excesivamente cortas ..."* (ibid) y la poca valoración y reconocimiento de su trabajo:

*" (...) me limita que no se nos reconozca, (...) me da rabia, que después de hacer un esfuerzo tan grande, llevándote a grupos de chavales por ahí, donde no pasa normalmente nada malo sino todo bueno y donde dedicas tanta energía, que luego la Universidad que en definitiva es tu jefe, no lo valore"* (ibid.).

Como conexión entre las barreras institucionales y personales, vemos como manifiesta su descontento ante el esfuerzo personal que requiere una asignatura como ésta y los pocos apoyos percibidos, considerando además que las labores que requiere se multiplican, superando las exigencias docentes propias de otro tipo de materia.

*"Las ayudas que recibimos son escasas, vamos un poco de señoritos para todo: damos docencia, conducimos, nos preocupamos de los enfermos, movemos material, o sea que nos llevamos la Facultad fuera y asumimos todos los servicios, desde la conserjería hasta la limpieza" (245).*

En esta situación intermedia también se deja entrever, aunque no la explicita como limitación, la responsabilidad que supone contar con el alumnado para labores docentes y de apoyo a la docencia.

*"(...) necesito recursos humanos y de transporte, porque claro a veces coges el coche de apoyo pero a la vez estás dando actividad, (...) se tira de los chavales, pero claro jugándotela, (...) le dejas tu coche a uno para que conduzca y el seguro está a mayores de veinticinco años, no tienen ninguno veinticinco años y te la juegas" (292).*

Y respecto a las barreras personales, nos manifiesta como el paso del tiempo, *"(...) me limita mi tempo vital, que ya no soy tan joven y cada vez me cuesta más hacer cosas que antes hacía" (277)* y la conciliación de su vida familiar con la implicación que requiere la asignatura, *"(...) me limita mis obligaciones familiares, pues porque nos llevamos excesivamente demasiado tiempo fuera de casa" (Ibid.)* son las limitaciones más importantes en este sentido.

Silvano nos muestra también, como vemos en los párrafos siguientes, algunas alternativas que relaciona con las barreras que hemos visto anteriormente.

Las opciones para poder mitigar un número excesivo de alumnos, pasan por limitar la matrícula en aquellas asignaturas que no son obligatorias, y en el caso de la troncal, tratando de buscar colaboración y reparto de responsabilidades para que la ratio profesor-alumno sea menor. También se plantea la posibilidad de desdoblar grupos y desarrollar las prácticas en diversos horarios, pero esto genera otros problemas tales como: enfrentarte a los horarios de otras asignaturas y multiplicar los esfuerzos del profesor.

*"Evidentemente, en estas actividades una ratio 1/15 sería lo correcto, lo que pasa es que aquí en la troncal estamos 1/100, una barbaridad. Dividir los grupos bien, pero es a costa de mas fines de semana perdidos, porque no te puedes enfrentar a las otras asignaturas" (286):*

En relación a la falta de tiempo para desarrollar la asignatura, trata de aprovechar las salidas para hacer varias actividades en una misma práctica más globalizada, *"(...) intento por medio de una acampada estirar el número de horas y de créditos, para que se empapen todo lo que puedan"* (115). Otras opciones son dar la posibilidad a los alumnos más motivados a que puedan participar en otras alternativas de formación tales como cursos complementarios o participación en el grupo de trabajo que tiene con otros profesores de AFMN. En relación a esta misma situación plantea que la Universidad debe apostar más por estas asignaturas si quiere sacarlas partido, pero para ello debemos trabajar de forma muy seria de cara a mejorar su consideración. *"(...) se deberían poner más créditos, hacer itinerarios específicos de [AFMN], contratar a más profesorado y demás; pero para eso se tiene que convencer"* (283).

Sobre la organización temporal de la docencia, caben dos alternativas: por un lado, que en el centro comprendan la casuística específica de la materia, adaptando y acomodando los horarios a las necesidades de la asignatura y, por otro, tratar de convencer a nuestros alumnos con argumentos y motivación suficiente, que esta asignatura requiere un esfuerzo temporal extra, tanto por parte del profesor como de los estudiantes.

*" Los horarios, poco a poco voy consiguiendo que me pongan las horas específicas, pero que no pongan nada detrás, con lo cual doy más horas de clase a veces a costa de la buena voluntad de mis alumnos" (...). "Otra solución (...) es sacrificar los periodos en los cuales que no hay clase de otras asignaturas, pero que siguen siendo lectivos para la Universidad, como son lo viernes por la tarde, los sábados y demás. Entonces pues así no interfieres en otras asignaturas y, a la vez, pues ganas tiempo para las tuyas, porque normalmente pues te quedas a dormir"* (286).

Ante la limitación de recursos materiales, es importante informarse de las convocatorias que existen en nuestras universidades para su adquisición. No obstante, nos confiesa que este es un problema menor comparado con la necesidad de recursos humanos y con el apoyo económico necesario para poder sufragar el transporte. Para paliar la necesidad de recursos humanos para las salidas al medio natural, reparte trabajo entre el alumnado y trata de reivindicar que en su centro le faciliten personal de apoyo.

*" (...) usas alternativas de tirar de los chavales para que acometan tareas que tú no puedes acometer, porque es que no puedes, o sea estás en otras cosas (...) [respecto a] la Universidad, me duele la boca de pedir un ordenanza que se venga conmigo a las acampadas, (...) que nos ayude por lo menos en labores de infraestructura"* (292).

Respecto a las carencias de instalaciones y espacios, trata de buscar espacios informales en el propio entorno de la Facultad, algo que no está demasiado bien visto, y trasladarse a

espacios cercanos como aproximación y/o simulación de algunas actividades, tratando de buscar constantemente entornos que posibiliten aprendizajes y aprovechándolos al máximo, aunque en esto implique trámites y pérdidas de tiempo.

*" (...) me encanta usar muchos espacios clandestinos<sup>5</sup> y entonces te topas con la Universidad, (...) como vais a estar haciendo el ganso aquí en el hall o usando las vigas o usando las columnas y tal, entonces pues nada lo que haces es buscarte espacios alternativos cercanos que tienes, pero que a veces pues implican pérdidas de tiempo en desplazamiento, bueno en ir hasta allí andando, implican transportar material hasta allí y demás ¿no? e implica el solicitar permisos, implica el hacer informes técnicos de que están bien los espacios esos para la práctica que vas a hacer, (...) como alternativa se me ocurre, bichear espacios y aprovecharlos al máximo" (294).*

En relación a la poca valoración y reconocimiento de su trabajo que percibe en su entorno, las alternativas que se le ocurren es sentirse satisfecho con la labor que desempeña y con los refuerzos positivos que le dan sus alumnos. Considera que no es un docente tipo en los ambientes universitarios, pero se siente satisfecho y aunque no valorado, si respetado.

*" (...) la gente que comparte en ese caso contigo pues que vean que eres buen trabajador y saber que no estoy metido en muchos grupos de investigación, ni de cosas de éstas dentro de la facultad, pero todo el mundo me respeta, porque saben que soy buen profesional. Entonces bueno ellos tendrán mil comunicaciones pero yo tengo mil salidas" (295).*

Las alternativas a las barreras personales, ya que es evidente que con el paso del tiempo el desgaste físico en las actividades suele ser mayor, le parece importante aprender a racionalizar las fuerzas, dosificar el esfuerzo y tomarse los tiempos necesarios entre actividad y actividad. Y respecto al tiempo que le quita este enfoque tan exigente de práctica fuera de los horarios habituales, apela a la complicitad que le une con su familia y creyendo que esta opción docente que ha tomado le enriquece a él y como consecuencia enriquece a los suyos.

*"El tiempo familiar, pues nada tener una mujer que le guste mucho esto también y te guste y que te quiera mucho y no hay otra y digamos que respeta pues que las cosas estas te engrandecen, no sólo a nivel profesional, sino a nivel personal y que comprenda que cuando tenga una persona más engrandecida mejor irá la pareja" (291).*

---

<sup>5</sup> Para Silvano los "espacios clandestinos" son aquellos lugares que no son propios para el desarrollo de actividades físicas, pero que pueden servir para montar actividades y estructuras que simulen en un entorno cerrado algunas prácticas que habitualmente se desarrollan en el medio natural. Como ejemplo: montar un rapel desde una ventana, hacer "goming" desde una viga de acero, subir por cuerda fija en el hueco de una escalera, simular una actividad de espeleología en un sótano, etc.

### 6.3.8 CONSIDERACIONES MÁS RELEVANTES Y APROXIMACIÓN A LOS GRANDES TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE SILVANO

#### 6.3.8.1 Preocupaciones y principios docentes

Como hemos podido ver a lo largo de los anteriores apartados, nuestro protagonista es, ante todo, un docente vocacional que disfruta con su trabajo. Destacaríamos de su labor profesional su gran versatilidad y la necesidad permanente por buscar desde la práctica nuevos retos e innovaciones para el desarrollo de las AFMN en diversos ámbitos.

A lo largo de su carrera docente, su preocupación principal ha sido sacar “jugo educativo” a las actividades en la naturaleza; para ello ha tratado de rodearse de buenos compañeros de viaje, como se puede comprobar en algunos de los pasajes de su historia de vida. Compañeros de instituto, miembros de sus grupos de trabajo y alumnos, han participado junto a él en múltiples experiencias formativas en grupo, que le han hecho creer y fomentar en todas sus actuaciones en el trabajo colaborativo.

Desde estos principios docentes podemos extraer algunas de las preocupaciones que presiden su forma de ver, hacer y sentir las AFMN. Éstas pueden ser un ejemplo:

- Facilitar las experiencias positivas y estimular la confianza de los estudiantes en las cosas que aprenden. Por ello, en su planteamiento metodológico se preocupa por dotar de significado a las propuestas, buscar un acercamiento progresivo al contenido, su accesibilidad y aplicación.
- Buscar un proceso de enseñanza-aprendizaje cíclico y en espiral que parte de las experiencias prácticas para llegar a la teoría, dejando un espacio intermedio para asimilar y reflexionar sobre lo aprendido.
- Tratar de dar protagonismo a los estudiantes potenciando y cuidando la vivencia personal desde la práctica y ofreciéndoles la posibilidad de implicarse en su aprendizaje. Este protagonismo trata de generar la motivación y el gusto por el contenido, convirtiéndose en algunos casos en el acicate necesario para que aquellos estudiantes que lo deseen, puedan profundizar en el estudio de las AFMN. En este sentido, Silvano se preocupa por hacerles ver las parcelas en las que pueden continuar su formación y abrirles las puertas a programas de formación permanente.

- Priorizar en los aspectos humanos de la formación, apostando por una educación en valores, pendiente principalmente de los aspectos personales y sociales en todas las fases del aprendizaje.
- Buscar nuevos espacios, actividades y materiales que inviten al aprendizaje y la búsqueda de nuevos retos docentes.

En otro nivel de cosas, le preocupa: lo difícil que es aplicar las AFMN en la realidad escolar, el no encontrar una forma adecuada para calificar a su alumnado, las pocas horas de formación que tiene para todo aquello que quiere transmitir, la desvalorización que sufrimos los docentes de AFMN y la constante lucha que ha de tener para vencer las dificultades materiales, económicas y organizativas que se encuentra en su quehacer docente.

### **6.3.8.2 Perfil y competencias profesionales**

En este apartado vamos a describir explícitamente lo que para nuestro informante deben ser las competencias básicas del profesional de las AFMN. Hemos de destacar que la información que aparece aquí, surge principalmente de las preguntas que en este sentido le hicimos durante la entrevista. No obstante, iremos salpicando algunas evidencias que encontramos en otros apartados, pero que tienen íntima relación con el tema que nos ocupa.

Para ello, vamos a desglosarlo en tres dimensiones: conocimientos, procedimientos y experiencias y actitudes y valores. Como espontáneamente nuestro informante empezó a hablarnos de actitudes y valores y como creemos que éstas son las más importantes para entender su pensamiento, empezaremos por ellas.

#### 6.3.8.2.1 Actitudes y valores

Según Silvano, cuando se trata de trabajar sobre un valor tenemos dos caminos: un camino específico, que habla concretamente de lo que se quiere tratar y otro, inespecífico, que persigue hacer crecer a la persona en aspectos vitales para que luego revierta en los aspectos específicos a tratar. En este sentido, si por medio de las AFMN conseguimos que nuestros estudiantes crean más en sí mismos, se valoren y esto lo hagan también con los demás, se habrá dado un paso importante para trabajar con valores en la formación.

Un valor importante en su proceso como formadores es que no se cierren campos de visión, ya que la formación inicial es un excelente momento para ser permeable a las posibilidades que se nos ofrecen.

Nuestro informante destaca también la importancia de formar a nuestros alumnos para ser buenas personas, ya que esto lleva implícito, desde su punto de vista, ser un buen profesional. En este sentido un profesional de las AFMN debe ser sensible a las personas con las que trabaja, estando siempre pendiente de cuales son sus intereses, necesidades y problemas. Este proceso debe revertir en uno mismo, tratando de saber dónde estamos y qué queremos.

Esta complicidad y sensibilidad con las personas con las que trabajamos nos llevará también a preocuparnos por los aspectos técnicos y organizativos que, por supuesto, están relacionados con las actitudes y los valores. Según Silvano, a nivel técnico, la seguridad debe ser una actitud presente en las competencias profesionales, sabiendo actuar en las tareas que planteamos y descartando aquellas que no dominamos; y a nivel organizativo, tratar fundamentalmente de analizar, preparar y evaluar de forma exhaustiva nuestras actividades y así poder detectar posibles contingencias.

Otro valor que debe estar presente, es la actitud y capacidad para la reflexión y así analizar lo que ocurre, para ver que posibles mejoras se pueden acometer. En referencia a esto, otra actitud necesaria para el enriquecimiento personal y para poder acometer mejor las actividades, es la de repartir responsabilidades y no querer hacerlo todo uno mismo.

Destaca la actitud por vivir no sólo las sensaciones de nivel más alto que nos provocan las AFMN, como puede ser descender un barranco o rapelar, si no también disfrutar de aquellas actividades que él denomina de “umbral más bajo”, que suponen actividades sencillas pero muy enriquecedoras a nivel humano, como por ejemplo, caminar y disfrutar pausadamente del silencio de la naturaleza, de las puestas de sol y de cómo se encuentran ellos mismos y los demás.

Por último, el profesional de las AFMN debe tener una actitud constante de búsqueda de espacios, actividades, materiales que provoquen en las personas el deseo de participar. En el desarrollo de todas esas actitudes habrá sin duda una mejora personal y también profesional.

#### 6.3.8.2.2 Procedimientos y experiencias

Al igual que con las actitudes, la vivencia en la practica es la base para la adquisición de las competencias fundamentales como profesional de las AFMN, una vivencia reflexiva que permita conocer el alcance de cada procedimiento y sus posibilidades de aplicación.

En este sentido, un profesional de las AFMN debe saber diseñar propuestas contextualizadas que inviten a participar y a ser protagonista del propio proceso.

Respecto a los procedimientos básicos en los que deben ser competentes, Silvano los diferencia en función de las asignaturas que imparte, ya que en algunas asignaturas específicas se puede profundizar más en aspectos específicos. Centrándonos en la asignatura troncal, objeto de nuestro estudio, nuestro informante desgrana aquí los contenidos básicos y las competencias mínimas en cada uno de ellos:

- Dominio de las actividades técnicas básicas, necesarias previamente a la ejecución en sí de los deportes o actividades específicas en el medio natural. Nos menciona: montaje de tiendas, "*cuidados que tienen que tener, cómo se monta y cómo se desmonta y el sitio donde deben montarse*" (121); montaje de mochilas, "*qué tipos hay, colocación de objetos en la mochila; material básico que deben de llevar; que cómo se carga y se descarga, y [conocer] juegos de aplicación*" (120), cabuyería básica, "*características de los nudos, de qué partes tiene una cuerda, qué tipos de cuerda hay, cómo se recogen*" (118); primeros auxilios; orientación básica, "*juegos de pista e interpretación [básica] de planos y manejo de brújula*" (123); protocolos de seguridad y montajes de circuitos básicos de aventura, "*saber los nudos de arranque y nudos de finalización, [desarrollar] un abanico de posibilidades, puentes monos, tibetanos, ...y dominar los protocolos de seguridad*" (119).

- Desarrollo de actividades específicas y el manejo de los materiales necesarios en diferentes propuestas, "*senderismo, escalada, orientación, cicloturismo, descenso a barrancos, piragüismo, bicicleta de montaña,...*" (126). Dentro de la formación en función del tiempo disponible, se prioriza por alguna de éstas, ya que es imposible dar una capacitación en todas ellas. No obstante, se trata de trabajar a través de ellas las diferentes vías didácticas.

- Manejo de las actividades técnicas específicas, desarrollando actividades más complejas que requieren de los aprendizajes previos tales con circuitos de aventura complejos,..." *montar botafumeiros, péndulos, escalada en caja, escalas gigantes, tirolinas*" (125), a los que no accede todo el grupo de alumnos, si no sólo aquellos que tiene un interés explícito y dominan el resto de técnicas básicas.

- Dominio de diferentes situaciones organizativas, eventos, grandes juegos y actividades de animación de grupos a lo largo de la estancia en el medio natural.

#### 6.3.8.2.3 Conceptos

En el apartado de conocimientos básicos Silvano apunta los siguientes:

- Protocolos de seguridad de cada una de las actividades.



- Manejo de los materiales en las diferentes actividades en el medio natural.
- Pedagogía de la aventura y Ecofísica (Educación Física y Educación ambiental) como ejes vertebradores de actuación.
- Vías didácticas y modelos de abordaje de las AFMN a nivel genérico y específico en cada actividad.
- Relación de los contenidos de AFMN con el currículo.
- Problemas y alternativas de aplicación de las AFMN.

### 6.3.8.3 Modelos didácticos

En base a los modelos didácticos que tomamos como referencia en el marco teórico, podemos ver como nuestro informante destaca que, en la *vía de optimización educativa* se debe promover primeramente una sensibilización hacia el medio natural, la realización de actividades en diferentes entornos de aprendizaje, la implicación, protagonismo y vivencia positiva del alumno y el desarrollo de valores a través de la práctica, aprovechando el potencial educativo que tienen las actividades en la naturaleza.

En relación a la *vía de capacitación técnica*, se busca la autonomía para desenvolverse en entornos naturales, el conocimiento y manejo básico de los materiales, la valoración, conocimiento y aplicación de los elementos y protocolos básicos de seguridad, como procedimiento y sobre todo como actitud, y el desarrollo de las técnicas básicas en cada una de las actividades en el medio natural.

La *vía suministradora de sensaciones* la plantea como enganche del resto donde priman las sensaciones grupales desde los aspectos más vivenciales. En ella se buscan diferentes niveles de activación sensorial a la medida de las motivaciones, intereses y capacidades de los estudiantes. El trabajo de esta vía se hace frecuentemente desde el reto compartido implicando a la persona y al grupo. Se pretende el disfrute y las experiencias positivas en cada una de las actividades.

Por último, la *vía de organización y gestión* se trabaja desde la importancia de llevar las cosas bien preparadas y que la improvisación sólo surja de una minuciosa preparación previa. Se pretende que participen en diferentes estructuras organizativas y sean protagonistas en la

organización de diferentes propuestas concretas y eventos (actividades puntuales, acampadas, fiestas lúdicas) en las que el alumnado pueda asumir cierto protagonismo organizativo.

#### 6.3.8.4 Tópicos y metáforas

En este apartado trataremos de reflejar algunos de los tópicos y metáforas presentes en el discurso de Silvano.

En relación a los *tópicos* podemos destacar:

Como nuestra sociedad eminentemente urbana necesita de la naturaleza para contrarrestar la vida en las ciudades, donde el ritmo acelerado no nos permite contactar con nosotros mismos ni con los demás.

*"(...) el contacto con la Naturaleza pues cada vez es menor, cada vez más la gente está en las ciudades. Llevamos un ritmo frenético de trabajo y de actividad y de desplazamiento que nos impiden pues el contactar con nosotros mismos en ocasiones y contactar con los demás e incluso puedes darte cuenta donde estás pisando, y valorar las cosas" (62). (...) la sociedad en este caso va a un ritmo frenético y encontramos nuestro refugio un poco cuando vamos al campo" (63).*

Esta evidencia remarca el componente catártico y compensatorio que se otorga al medio natural, que en algunos casos puede llegar a reducir, ocultar e incluso empobrecer otras posibilidades que nos ofrece.

Según Silvano una de las peculiaridades de las asignaturas de AFMN es que son materias vocacionales, que conectan aspectos profesionales con personales, y esto hace que sea posible llevarlas a cabo en las circunstancias que habitualmente se desarrollan.

*"(...) desde mi punto de vista, es [una asignatura] muy vocacional y entonces la tienes que llevar dentro, sino es muy difícil pues abordarlas y estar con los chavales en las condiciones en las que se está normalmente en el MN, (...)creo que sí que tiene que ver mucho pues con el talante de las personas también" (24).*

Creemos que es necesario ahondar más en este aspecto y no dar por sentado esta situación, buscando evidencias en este sentido y valorando lo que suponen las vivencias personales en el medio y su transferencia a las tareas docentes y viceversa, analizar cómo se manifiestan, se influyen o interrelaciona. Puede ser necesario también, estudiar si el no tener esta vocación o no practicar habitualmente AFMN limita la capacidad a los docentes de esta materia.

Al igual que otros profesionales de las AFMN en particular y las actividades de ocio en general, nuestro informante piensa que actualmente se está produciendo una democratización de las prácticas motrices y por extensión de aquellas que se desarrollan en la naturaleza.

*"(...) como bien sabes las actividades de naturaleza o de aventura se han democratizado y entonces antes estaban al alcance pues de muy poca gente y actualmente pues están cada vez al alcance de más gente, de una masa social pues mayor" (73).*

Es posible que en la actualidad haya un aumento de practica de este tipo de actividades, pero lo que realmente nos queda por comprobar si esta "democratización" es real y si afecta o no a todos los sectores de la población. Valorando lo que supone esta supuesta democratización en el enfoque y alcance social de las AFMN

En relación a las *Metáforas* vemos como nuestro informante utiliza muchas comparaciones para ilustrar algunas de las cuestiones que más le preocupan en la docencia de las AFMN. Entre ellas podemos destacar:

Como las AFMN forman parte de la EF y que dentro de ella deberían considerarse al mismo nivel que el resto. Utiliza la metáfora de la tarta.

*"Entonces que las actividades en la naturaleza, al igual que otras materias, pues forman parte de la gran tarta de la EF. Entonces normalmente pues que una tarta, pues el triángulo de la derecha es igual que el triángulo de la izquierda y son todas apetecibles y todas ricas" (96).*

En relación a las disputas que existen entre diferentes profesionales de la Actividad y el Deporte, Silvano se muestra conciliador afirmando que todos formamos parte de una familia y que entre todos contribuimos al engrandecimiento de nuestra profesión.

*"(...)normalmente la gente de la licenciatura, pues piensan que la gente del TAFAD o la gente bueno de los ciclos formativos o de la gente de magisterio o la gente que trabaja en las empresas pues son como personas de menos talante profesional y yo les intento hacer ver pues que somos una gran familia y que es un carro único del que tenemos que tirar todos" (100).*

Utiliza la metáfora del espejo para destacar que en las AFMN nuestras acciones se van a ver reflejadas en los demás y en nuestras propias reflexiones.

*"(...) en la naturaleza pues no suele haber espejos y la única forma de ver un poco como somos es viendo el reflejo que hacemos en los demás y en nuestros clientes y en las personas que estamos a nuestro lado" (105). "(...) posibles reflejos que nos imaginemos, se consiguen gracias también a la reflexión, (...) analizar lo que ocurre, para ver que posibles mejoras puedes acometer" (106).*

Respecto a la oferta de actividades en la acampada y la optatividad de alguna de ellas, refiriéndose a que el alumno tiene la libertad de realizarlas o no, "(...) *proponemos actividades desde las 10 de la mañana hasta la noche y entonces yo les digo a mis alumnos que son trenes que salen de una estación, entonces ellos se montan o no se montan*" (130).

Cuando habla de la evaluación de la asignatura y los problemas que el acarree a él y a otros docentes, "(...) *esa es la patata caliente ¿no?*" (252).

#### **6.3.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN**

A la vista de la información recabada, podemos afirmar que la trayectoria vital de nuestro informante está salpicada de interrelaciones significativas entre su práctica personal y sus actividades docentes. En primer lugar, observamos como su inclinación hacia la práctica de AFMN se gestó en su infancia y adolescencia por influencia familiar y por los deseos de realizar este tipo de actividades con su grupo de iguales. El medio natural era un espacio de interrelación que, después de sus primeras experiencias como monitor deportivo y alumno universitario, se fue convirtiendo en un medio donde desarrollar actividades educativas en las que se encontraba muy cómodo a nivel personal y profesional.

A lo largo de la entrevista, Silvano afirma que la docencia en asignaturas de AFMN tiene un componente vocacional importante, destacando que después de experimentar estas prácticas y vivirlas intensamente a nivel personal, ha comprobado como también otra gente disfruta y se ve enriquecida con las mismas. Nuestro informante cree que este enriquecimiento se produce en ambas direcciones, docente y discente, y como profesor ante esta situación, intenta reproducir con los grupos que trabaja aquellas actividades y sensaciones que ha tenido en su desempeño personal, viéndose reconfortado cuando comprueba que la gente aprende y disfruta con la experiencia.

En este sentido, comprobamos como se atribuyen algunas de las características del medio natural al desempeño docente, ya que según Silvano hacer actividades en la naturaleza te permite pararte, de vez en cuando, a contemplar, algo que puede transferirse a la reflexión sobre la propia práctica. También nos parece relevante ver como afirma que las salidas al medio natural te permiten conocer mejor a las personas y disfrutar con el grupo, más que cualquier otro docente.

En otro orden de cosas vemos como en su primer destino como profesor de secundaria, Silvano eligió un instituto cerca de la naturaleza, tratando de alejarse de los ambientes urbanos en busca de soledad. Lo que en un primer momento supuso una ruptura y alejamiento debido a

una crisis personal, se convirtió en un primer acercamiento docente hacia la aplicación de las AFMN en el instituto, propiciada por la complicidad que encontró con un grupo de profesores, la mayoría de ellos también lejos de sus lugares de origen, con los que tuvo la oportunidad de desarrollar proyectos personales y profesionales en la naturaleza y hacer un grupo de montaña con el que salían a realizar actividades conjuntas. Es destacable valorar como Silvano cuando habla de estas relaciones profesionales en grupo, suele destacar la cantidad de amigos y complicidades personales que se han ido generando.

Como hemos podido comprobar, el hecho de formar parte en proyectos colectivos con la naturaleza como eje de acción, ha sido la tónica de la vida profesional de Silvano, trascendiendo la relación de estos grupos al mero desempeño profesional. En estos trabajos en grupo se ha trabajado por cuidar y potenciar las relaciones interpersonales entre los profesores y los alumnos, generando proyectos gestados desde convicciones muy personales y orientadas casi siempre a la educación en valores.

Por último, vemos como Silvano valora las AFMN como espacio de encuentro familiar. En un primer lugar con su pareja, con la que compartía un deseo de práctica de AFMN y aprovechando que sus primeros destinos como profesor, siempre estaban cerca de espacios naturales con muchas posibilidades, en los que podían esquiar, bucear, hacer espeleología, piragüismo, etc. destacando que ha desarrollado a lo largo de su vida infinidad de AFMN donde algunas le han gustado más y otras menos, según sus diferentes momentos vitales

Actualmente, sus momentos de ocio siguen siendo en contacto con la naturaleza, de hecho vive en el campo e intenta seguir probando actividades, tratando de transmitir a su familia actual (ahora tiene dos hijas), lo mismo que le transmitieron sus padres. Así, podemos ver como su ocio familiar sigue teniendo que ver con la naturaleza, cerrando así un ciclo de transmisión generacional.

Como hemos podido comprobar Silvano es una persona muy volcada en los proyectos que emprende, tanto personales como docentes, y muy firme en sus convicciones formativas. Como colofón a este informe, nos gustaría resaltar que es una persona que siempre trata de ofrecer lo mejor de sí mismo a los demás, a sus compañeros de proyectos, a sus alumnos, a su familia y por lo que hemos podido constatar, en nuestra relación con él a lo largo de este proceso de investigación, también a nosotros.



## 6.4 ESTUDIO DE CASO 4. ÁNGEL: LA FORMACIÓN COMO CAMINO HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN

En este informe vamos a analizar el pensamiento docente de Ángel, nuestro protagonista. Terminó su licenciatura en Educación Física en el año 1979 y alcanzó el grado de doctor en el año 1995, tras leer su tesis doctoral en un tema específico en torno a las Actividades Físicas en el Medio Natura (AFMN).

Una vez finalizados sus estudios de licenciatura y tras una corta etapa trabajando en una escuela, tuvo la oportunidad de iniciar su labor docente en un centro universitario público en el que sigue trabajando hasta la fecha. Veintidós años de experiencia profesional en este ámbito, todos ellos con docencia y coordinación de diferentes asignaturas específicas de AFMN. Cabe destacar, el hecho de que siempre haya impartido la troncal de actividades en la naturaleza, junto a diversas optativas de este perfil. Curiosamente nunca ha impartido materias fuera de este ámbito.

Una vez introducidos estos datos básicos que nos ayudaran a comprender mejor el recorrido docente de Ángel, trataremos de adentrarnos a través de este informe en sus programas docentes universitarios, su pensamiento y su historia de vida en relación con las AFMN.

### 6.4.1 OCIO Y PROFESIÓN COMO CAMINOS ENTRECruzADOS

Ángel lleva 22 años impartiendo docencia en asignaturas relacionadas con las AFMN en el mismo centro de formación, pero su contacto con la naturaleza se produjo, como en el caso de otros muchos niños, hace ya muchos años.

*“Me acuerdo de la emoción de estar metido en el bosque, mis padres me utilizaban como un jabalí para introducirme debajo de los matorrales donde no podían llegar ellos, con la ilusión de descubrir aquel colorido y aquel mundo de sensaciones, la humedad del suelo, una vivencia que recuerdo con mucha pasión” (HV. Ángel, 1).*

La excusa de ir a buscar setas, se convirtió en la forma de contactar con el medio natural. De la mano de sus padres, recorría los bosques en busca de tan exquisito manjar. Pero ya en aquellas épocas, una parte de la naturaleza le empezó a seducir de forma temprana...

*“Siempre con la familia hemos estado el máximo de tiempo fuera de la ciudad (...) desde muy pequeño siempre me he emocionado con cualquier situación, me encantaba por ejemplo la geología,*

*cuando estudiaba en la escuela, (...) aún me acuerdo que me buscaba cromos y una pequeña libreta. Iba pegando los cromos con temas de la lección de geología (...) es lo que más me ha emocionado de lo que he estudiado, incluso yo pensaba estudiar geología al principio, era mi ilusión” (E. Ángel, 20).*

La posibilidad de disfrutar de las vacaciones familiares en una zona natural fuera de la ciudad y su vinculación desde pequeño a grupos “Scout” le fueron acercando a la naturaleza. Todo ello tuvo su continuidad, después de pasar por experiencias deportivas más “urbanas”, con sus primeros contactos laborales en las orillas de las AFMN.

*“El retorno a la práctica de actividades en el medio natural fue a través del esquí, en las que me costeaba el aprendizaje del esquí sirviendo en una pequeña fonda en el Pirineo. Ayudaba a servir las meriendas, las cenas y las comidas, a cambio del acceso gratis a las pistas de esquí (...). Así sintonicé totalmente con las prácticas y empecé a conocer grupos de amigos con los que empezamos a ir a escalar, a hacer algunas prácticas que entonces no es el barranquismo que conocemos ahora tan técnico, pero sí una descubierta de espacios, aventurarnos por diferentes lugares, fundamentalmente en Pirineos” (HV. Ángel, 4).*

Sus deseos de practicar actividades deportivas en el medio natural se fueron entremezclando con sus primeras experiencias docentes. Con el paso de los años, empezó a trabajar con niños y prácticamente sin darse cuenta acabó como profesor de INEF, por supuesto encargándose de las asignaturas de medio natural, desempeño profesional en el que aún continúa.

*“Cuando empecé a estudiar la carrera de EF, tuve la suerte de trabajar en una escuela en la que estaba también mi profesor de AFMN del INEF, que siempre imprimía una dinámica de todo el tema de Actividades en la Naturaleza y las primeras experiencias organizativas las tuve allí. La suerte fue que salió una plaza de Actividades en el Medio Natural, entonces yo tenía 28 años, era relativamente joven y tenía una experiencia, con la carrera ya acabada, de cinco años en el mundo escolar y continuaba mis prácticas esporádicas con mis grupos de amigos” (HV. Ángel, 5).*

Podemos comprobar como las experiencias docentes se entrecruzan y relacionan con la práctica personal de AFMN.

*“Ahora es más desde una perspectiva profesional, pero sobre todo en los inicios [fue] un estilo de vida, al menos en mi caso, el estar contemplativo en la naturaleza” (E. Ángel, 20).*

En el caso de Ángel vemos de qué forma las AFMN son percibidas inicialmente como un modo de vida. Nos parece interesante destacar cómo estas relaciones personales-laborales van configurando nuestras preferencias vitales y profesionales donde, quizás por azar o por estar allí



en el momento y el sitio apropiado, se tiene la oportunidad de poder convertirlas a la vez en un estilo de vida y por qué no en un trabajo que nos enriquece.

#### 6.4.2 EVOLUCIÓN DOCENTE

Aquí nos detenemos en la historia de vida de Ángel, más centrada en su evolución y experiencias docentes. Un recorrido salpicado de toma de decisiones y elección de caminos que pueden ayudarnos a entender mejor las diferentes fases en su evolución profesional y personal.

*“A partir de vincularme a INEF, con esa plaza a los 28 años, me empezaron a entrar unas ansias terribles de experimentar nuevos deportes, ya que creía que como profesor de AFMN que empezaba a impartir esta asignatura no tenía la experiencia que debía. Fue una especie de complejo, pensaba que había hecho senderismo, escalada, que el contacto con la naturaleza era súper importante, que era emocionante, un estilo de vida y de sentimientos, pero que no estaba preparado técnicamente para esa asignatura. Entonces vino la preocupación de hacer cursos de todo tipo” (HV. Ángel, 6).*

Nos parece relevante observar cómo se entrecruzan sus experiencias de ocio con su formación inicial en el INEF, y de qué manera ambas contribuyen a la creación del programa docente.

*“El diseño del programa entonces fue una continuidad de lo que conocí en INEF. Como elementos básicos de trabajo, lo típico: la brújula, el mapa, la travesía y la acampada. Es lo único que conocía como actividad organizada, evidentemente en esos años todavía no se hablaba de los diferentes deportes en el medio natural, sino que nos centrábamos en esa filosofía de compartir, de organizar actividades grupales, salidas de tiempo libre para los “Esplais” y para los “Centros Escoltas” (7).*

Diseñando un programa en el que como profesor tenía que ser autosuficiente *“Empezar con nada, haciéndolo todo yo, (...) andábamos a escalada pues tú haciendo las reuniones, de bajarlos por un barranco tú ir...y claro con unas limitaciones...” (E. Ángel, 138).*

Por aquel entonces ya había un programa bastante definido, pero que iba adaptándose a los tiempos que corrían.

*“Era un temario bastante largo y nos centrábamos solamente en una práctica que acostumbraba a ser una acampada. Puntualmente en esa acampada aparecía algo de escalada, de espeleología,.... Luego cambiamos la acampada básica de cinco días por combinar la acampada con travesía, eso fueron los inicios”. (HV. Ángel, 9). “El punto de transición fue el boom de las diferentes empresas de aventura. Es decir, yo me acuerdo de hablar en clase de rafting a través de proporcionar vídeos a los alumnos o preparar sesiones con vídeos de EEUU, de la bajada de los cañones, cuando aquí todavía no se hacía nada y de golpe y porrazo aparecieron algunas empresas francesas, en la*

*Noguera Palleresa y movidas de esas relacionadas con el Medio Natural y observo que en mi asignatura eso también puede aparecer, por qué no?"(10).*

Todo ello genera un cambio en la forma de entender las prácticas y salidas dentro de la asignatura, de la tradicional acampada con actividades de animación, se pasa a un enfoque de deportes combinados en la naturaleza, desde una única asignatura obligatoria para todos los estudiantes de la licenciatura.

*"(...) en las que intento imitar un poco la tendencia francesa de las diferentes empresas de aventura, introducir en una misma estada de cinco días y que vayan apareciendo esos deportes de forma puntual: la escalada, el descenso de barrancos, la bicicleta de montaña,... (...) Y ahí lo vamos desarrollando, todo siempre a través de una troncal, en la que los dividía en grupos y yo hacía las actividades" (HV. Ángel, 11).*

Desde aquí empiezan a surgir los cursos monográficos, dentro del plan de estudios de la titulación, que tratan de especializar a los alumnos en actividades más concretas...

*"Esto va evolucionando y a medida que van entrando los diferentes deportes en el Medio Natural los voy integrando. (...) Entonces aparecen como monográficos inicialmente, es decir, a medida que va surgiendo la bicicleta de montaña los alumnos las hacen en la combinada, pero siempre hay un grupo que quiere algo más y entonces generas un monográfico específico de bicicleta de montaña o descenso de barrancos..." (12), "(...) con la suerte de que con el nuevo plan de estudios ya podemos estructurar alguno de esos monográficos en asignaturas optativas del primer nivel de vela o del nivel de esquí nórdico o del nivel de piragüismo..."(15).*

Este diseño se fue conformando con muchas horas de entrega, ilusión, trabajo y deseos de ofrecer nuevas posibilidades a los estudiantes, adaptándose a las tendencias más actuales de las AFMN en aquella época.

*"(...) [todos estos cambios] implican muchísimo trabajo, horas, a medida que voy generando esa ilusión de cara a los alumnos ya que pienso que es básica esa formación, eso a mi me va complicando la vida, voy invirtiendo mucho tiempo" (16); "(...) no hay lo que diríamos un estudio de mercado, qué necesidades hay y qué asignaturas voy a crear, sino que es una mezcla de experiencias personales que las quieres trasladar continuamente. También muchas innovaciones nacen de hacer cursos o de algunas experiencias y querer que mis alumnos las vivan como tal" (19).*

Profesionalmente, el enfoque de las asignaturas cambia bastante a raíz de la lectura de su tesis doctoral, a partir de 1995.

*"Gracias a la tesis incorporo un marco teórico para mí satisfactorio y que me ha hecho evolucionar, generar una nueva asignatura optativa de Organización de Actividades en el Medio Natural, basada*

*sobre todo en los temas de seguridad, el enfoque de la asignatura optativa refuerza la troncal (...) y me permite introducir los temas de seguridad en diferentes ámbitos del Medio Natural” (24).*

Como hemos podido ver en la evolución docente de Ángel, inicialmente marcada por sus experiencias personales de práctica y determinada por las actividades realizadas en su formación inicial en el INEF, acaba progresando hacia la inclusión de nuevas tendencias en el medio natural, pasando de un currículo más general a un planteamiento más diversificado y específico a través de diversas optativas y monográficos en torno a aspectos y actividades concretas.

#### 6.4.3 SU FORMA DE ENTENDER LAS AFMN

Una vez analizada la evolución docente de Ángel nos parece interesante ver como define y conceptualiza los aspectos más básicos en torno a la materia AFMN. Cuando le preguntamos como trabaja los aspectos conceptuales, nos afirma que a pesar de sentir la necesidad de definir las AFMN en la práctica docente, no suele detenerse en los aspectos conceptuales más generales *“(...) los aspectos tan conceptuales encasillan mucho” (Ent. Ángel, 20).*

En lo esencial prefiere definir las AFMN de forma sencilla, *“(...) cualquier actividad en el Medio Natural que persiga un proceso de adaptación y con una finalidad de progresión en ese medio” (43).* Es consciente de que existen múltiples modos y formas de conceptualizar estas prácticas. Cuando le preguntamos por la inclusión de “la aventura” dentro de la definición se muestra muy claro:

*“(...) esto es una cuestión, una tendencia posmodernista que ha existido, en el que se ha recurrido al concepto casi romántico de la aventura (...). Deportes de riesgo, un concepto totalmente oportunista y social en la que se tilda de deportes de aventura a algo que surge en torno a una moda nueva de salir al medio natural, de forma en que te venden un producto, una actividad y entonces esa situación se asocia comercialmente a “aventura”, pega fuerte e incluso algunos teóricos tienen la temeridad de utilizar la aventura como un concepto de deporte (46).*

Su forma de entender las AFMN se encuentra también vinculada al concepto más deportivo. En principio su concepto es más aglutinador que excluyente.

*“Me parece más normalizado el tema de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, por ahí cabe una actividad más lúdica-recreativa, te cabe desde estas nuevas tendencias, (...) la tendencia de deportivizar o de establecer récords y de obtener resultados en ese propio MN, las maratones, esquí de travesía con pasos controlados, etc., (...) Como da cabida a todo, me va muy bien” (47).*

Cuando habla de las características definitorias de las AFMN lo hace desde un enfoque sistémico que se interrelaciona a través del triángulo practicante-medio-tecnología, ya que resulta interesante para poder explicar la dinámica que siguen estas prácticas.

*“(...) practicante por un lado, que lo que persigue es adaptarse y progresar en ese medio, pero ese medio es variable, es cambiante y es muy determinante en la práctica y la única forma de lograrlo óptimamente es a través de la tecnología. (...) En ese trío de tecnología, individuo y medio están la toma de decisiones y el riesgo, que es lo que modula [todo]” (55).*

Este enfoque podría estar condicionado por las investigaciones que hizo en relación al riesgo y las AFMN, objeto de su tesis doctoral. El riesgo es el elemento que modifica y condiciona las relaciones entre los componentes principales del modelo *“(...) es decir, el desafío entre la capacidad de control de tus recursos técnicos, materiales y el medio. El poner en contraste con el medio constantemente tus posibilidades. Otro aspecto muy definitorio es el riesgo, más que el riesgo la toma de decisiones” (51).*

Este modelo conceptual, planteado desde un enfoque más técnico, trata de complementarse y enriquecerse con los aspectos educativos y emocionales que emergen de la práctica, en búsqueda de un modelo menos individualizado, más socializador y formativo.

*“Paralelamente a todo esto [remarca] el conjunto emocional que transmite a los grupos y a los sujetos, el individuo se adapta al medio, utiliza tecnología, es una visión muy de esta sociedad, muy individualista (...), lo que ya sabemos es [que] sobre el MN aportan gran cantidad de valores educativos ¿no?, de interrelación..., tu participación en ese grupo y en esa convivencia” (60).*

Podemos observar, en este sentido, una apuesta tímida y una cierta desconfianza por el desarrollo explícito de estos aspectos educativos-emocionales, quizás condicionada por cierto determinismo social y algunos de los valores imperantes en los tiempos que corren, en los que profundizaremos en el siguiente apartado, pero que aquí ilustramos con una reflexión de nuestro informante:

*“(...) las prácticas cada día tienden a hacerse más individualizadas, más competitivas, más ausentes de esos valores de antaño, del campamento y la cultura de la cooperación y del compartir...” (61).*

#### **6.4.4 EL PAPEL SOCIAL Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL**

Nuestra sociedad (occidental, urbana, de consumo,...) demanda prácticas en la naturaleza, este reclamo tiene mucho que ver con las percepciones de ruptura y vivencias de

nuevas sensaciones que pueden ofrecernos las AFMN, de las que parece ser estamos necesitados: *"Vivimos en una sociedad estresada, una sociedad programada, en la que tienes que levantarte a tal hora, comer a tal hora, rendir, objetivos de empresa exigentes, igual el mundo escolar pues tiene sus horarios"* (79).

Estos aspectos, unidos a la rigidez social en la que vivimos cotidianamente, las hace atractivas para determinados segmentos de la población *"el poder posibilitar vivir sensaciones un poco diferentes a las cotidianas, lo novedoso, lo enigmático (...)"* por eso se llaman deportes de aventura" (80).

Paralelamente, Ángel ve como cada vez cobran más importancia las actividades sencillas y más accesibles a todos los segmentos de población: senderismo, rutas guiadas, rutas establecidas, vías verdes, ... *"(...) la posibilidad que da a las familias de pasarlo bien, todos juntos, haciendo algo que no tiene una exigencia (...) ni a nivel físico ni técnico"* (81). Estas actividades se conciben como una forma de ocupación del tiempo libre accesible (a nivel técnico), que denomina "ocio en la naturaleza en familia", muy en consonancia con la sociedad de consumo en la que estamos inmersos, ya que según Ángel:

*"Esto todo gusta y liga con el poder adquisitivo [necesario] para poderlas hacer, por temas de material o por temas de contratar empresas y que la gente que lo puede hacer ya tiene hijos, entonces está en consonancia en la forma de vivir de esta sociedad. Gastar y consumir, pues es un producto de consumo más, como el tener la televisión de plasma, las vacaciones de la semanita de deportes de aventura en familia"* (82).

En el ámbito educativo, centrándose en la práctica escolar, nuestro informante piensa que educar el tiempo libre "para" y "mediante" estas prácticas, debería ser una intencionalidad educativa básica. En este sentido, destaca la importancia de aprender protocolos de seguridad y desarrollar cierta autonomía en el medio *"estas prácticas son ideales para que los chavales se sientan seguros en la toma de decisiones"* (84), enseñando lo que debe aprenderse con seguridad y disfrute, pudiendo transmitir también los valores que comporta salir al medio natural, que sólo se aprenden y vivencian acudiendo a él, *"no lo van a poder dominar, van a tener que formarse, [pero] van a ser capaces de utilizar su tiempo libre en algo bonito, la transmisión de estos valores que decíamos, [hay que vivirlos] para eso hay que salir"* (84).

Sin embargo, se plantea ciertas dudas a la hora de poder desarrollar estas prácticas en el contexto escolar, apuntando que las AFMN se llevarán a cabo en los centros capaces de entender que esto es fundamental *"(...) aunque la mayoría de los currículos figura y aparece, ya sabemos que es un tema de responsabilidad individualizada"* (88). Para ello necesitamos profesores capaces de sacrificar su tiempo libre para planificar salidas con los alumnos, de convencer al claustro, al

consejo escolar para tirar adelante esas actividades, "(...) *el profesor estándar no va hacer nada de Medio Natural, no se va a complicar la vida*" (89).

Vemos como a pesar de considerar el fuerte empuje de las actividades de aventura más comercializables y acordes con planteamientos posmodernos, también reconoce la extensión de ciertas prácticas de sencilla aplicación, en la que diferentes colectivos familiares y escolares, pueden desarrollar de forma más sencilla y autónoma. En el caso de la práctica escolar, a pesar de observar ciertas dificultades para su desarrollo apela a la responsabilidad, formación específica y trabajo en equipo en los centros escolares para que puedan llevarse a cabo, con el fin de que estas prácticas contribuyan a la educación y diversificación del ocio de niños y jóvenes.

#### **6.4.5 PECULIARIDADES DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO: REPERCUSIONES EN LA FORMACIÓN**

Ya hemos presentado el desempeño profesional de Ángel, que ha ido desarrollándose a lo largo de los últimos 22 años en los que lleva impartiendo docencia, siempre específica de AFMN, en la licenciatura de una Universidad pública, con un plan de estudios con amplia oferta en las AFMN. Un contexto universitario que, sin duda, ha marcado el enfoque y desarrollo de sus programas de formación.

Vemos como Ángel, además de impartir la asignatura troncal común en todas las Universidades del Estado, tiene la oportunidad de coordinar un practicum específico de AFMN; asignaturas optativas relacionadas con la organización y gestión de AFMN; itinerarios específicos relativos a varias especialidades deportivas en el medio natural (esquí alpino, esquí de fondo, vela, piragüismo) e, inclusive, ofrecer créditos de libre configuración en colaboración con el servicio de deportes de su Universidad.

Aunque se siente un privilegiado ante la oferta de asignaturas en su centro, reivindica más créditos de formación para la asignatura troncal "(...) *dentro de lo que es la licenciatura (...), el objetivo fundamental sería en la troncal tocar aquello que van a tratar fundamentalmente en la escuela, ese es el enfoque*" (100). No obstante, ve pocas posibilidades para desarrollarla con sólo 4.5 créditos, pudiendo quedar mermada la formación fundamentalmente en el ámbito educativo.

El resto de asignaturas, se han ido construyendo muy poco a poco, persiguiendo la especialización en aspectos o actividades concretas del medio natural, convirtiéndose en el

coordinador de todas estas asignaturas y requiriendo la colaboración de otros profesionales (profesores del centro, técnicos de empresas, ...) para su desarrollo.

*"En mi centro he tenido la gran oportunidad de ir pudiendo incidir año a año, optativa a optativa, [implicando] poco a poco a profesores del centro, porque me di cuenta que la batalla la tenía perdida si no iba implicando gente, incluso de diferentes departamentos" (130).*

El tiempo, la colaboración entre profesores y el trabajo serio en torno a este bloque, ha posibilitado crear una cultura de centro en torno a las AFMN, facilitado también por su privilegiado enclave geográfico, que propicia el desarrollo de las prácticas en el medio natural, por la cercanía del mismo y por la tradición cultural que impera en torno a ellas en este contexto. Ángel nos explica como en su centro se "invierte" en AFMN, dedicando crecientes esfuerzos personales y recursos económicos a estas materias *"(...) son 30.000 euros, para destinar a estas actividades ¿no?, eso es dinero, nos da muchas posibilidades" (132)*, que permiten la especialización y orientación laboral, *"optativas que dan posibilidad (...) de especializar a la gente, de dar oportunidades [laborales]" (130)*, con salidas profesionales inmediatas en alguno de los itinerarios.

La oferta en este sentido es muy amplia y diversa, ya que existen convenios con federaciones deportivas (ya conseguido en la vela o en el piragüismo y en trámite en el esquí) y posibilidades de desarrollar aspectos muy específicos a través de la libre configuración que se puede cursar: "outdoor training", descenso de barrancos y técnicas de seguridad en roca *"(...) cada año como mínimo hay seis cursos de libre elección de Actividades en el Medio Natural, que complementan lo que no puedo hacer en la asignatura" (291).*

Esta amplia oferta genera tres situaciones para analizar:

- Por un lado, el alumnado tiene que pagar (además del importe ya abonado en la matrícula) para poder realizar algunas de las prácticas *"(...) los alumnos pagan mucho por hacer estas actividades (138)".* Este desembolso será destinado fundamentalmente a contratar técnicos (a través de empresas) y al pago de estancias y desplazamientos, *"(...) los costes del alumno casi todos son en desplazamientos y estancias y comidas, claro, en estas actividades ya sabes que eso también cuesta mucho dinero" (154).*

- En segundo lugar, hay que considerar el trabajo de "gestión y organización" que ha de hacerse, convirtiéndose el docente por imperiosa necesidad en un gestor de actividades y recursos, reivindicando la necesidad de apoyo para desarrollar estas tareas que son inherentes a la práctica docente de estas materias:

*"(...) el próximo paso es obtener un secretariado que ayude a hacer las gestiones económicas, facturas, pagos, contrataciones, porque el resto todo lo tengo que hacer yo, porque me he atribuido las funciones de coordinador, (...) yo tengo una plaza de personal y medios en Actividades en el Medio Natural sólo, pero coordino todo, contrato todo, gestiono los alojamientos" (146).*

- Finalmente, tener en cuenta la necesidad de contratar a personal docente externo a la Universidad para impartir muchos de los créditos de las asignaturas, sobre todo en la libre configuración, que redundan en las dos anteriores cuestiones: mayor trabajo de gestión y necesidad de grandes recursos económicos. La contratación de los técnicos *"(...) vas seleccionando mucho, la labor de tiempo (...) pero lo que trabajo sí que lo trabajo bien, ahí no se me escapa" (315)*; la coordinación con los mismos *" (...) no solamente explican técnicas, explican qué es lo que demanda el cliente, qué situaciones hay y los clientes el miedo que pasan en estas situaciones" (309)*; el diseño del plan docente *"(...) por ejemplo [la asignatura de] técnicas de seguridad en roca, el objetivo del curso se lo propongo yo e incluso los contenidos, el marco genérico, luego la evolución de las técnicas ellos [los técnicos contratados], es decir, si este año para bloquear un rapel se utiliza otro nudo a mí eso ya no me preocupa tanto, ..." (305)* y su evaluación *" (...) cada dos años, (...) voy para ver, actualizar el temario, discutir con el profesorado si se está llevando bien" (297).*

Ya hemos planteado que Ángel orienta fundamentalmente la formación hacia la profesionalización, sobre todo a través de las optativas, en búsqueda de salidas laborales, optando por la tecnificación centrada básicamente en el ámbito recreativo, ya que tiene muchas posibilidades de trabajo en su comunidad autónoma *" (...) esto una fuente de trabajo muy importante para nuestros alumnos, cada día lo tengo mucho más claro" (68).*

Desde este punto de vista, el ámbito educativo lo ve más complicado, fundamentalmente por su poca aplicación en los centros escolares, debido principalmente a los problemas jurídicos que acarrea, *" (...) las denuncias, los problemas en relación al riesgo; en el mundo de la educación sé que hay asignaturas que son importantísimas, pero cada vez están más complicadas" (70).* En este sentido observamos cómo las dificultades en su aplicación se pueden convertir en argumentos para centrar la formación hacia otros ámbitos de actuación.

Se plantea el ámbito competitivo, como salida profesional emergente, pero todavía duda. Ve salida pero le queda lejos en su propia formación, a pesar que en la sociedad se está demandando y los alumnos lo van pidiendo *" (...) cada día está también entrando más en el ámbito competitivo y algún INEF en España, o entre varios, o [en] algún lugar habrá que empezar a pensarse en que hay gente que se dedica a entrenar esto cada día más" (72).*



En definitiva, preguntándole por el enfoque en relación a los ámbitos, así hace la valoración (...) *“en estos momento un 80% de formación para un futuro profesional en el mundo de la recreación y un 20% en el ámbito educativo”* (184).

Hemos podido comprobar como el contexto docente de Ángel y la oferta formativa que en su centro ha ido creciendo y reformulándose con el tiempo, orienta la formación hacia un planteamiento profesionalizador, apostando principalmente por la especialización a través de las materias optativas, pero generando ciertas dudas en relación a la formación más básica y generalista que desde la asignatura troncal debe impartirse.

#### 6.4.6 PLAN DOCENTE: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN

Cabe destacar cómo en los preliminares de sus programas<sup>6</sup> redunda en algunos de los argumentos que hemos destacado en los apartados anteriores, tratando de vincular la asignatura con la realidad social y educativa, como podemos ver:

*“Se han producido numerosos cambios en las prácticas desarrolladas en el medio natural. Por un lado, su popularización como actividades vinculadas al tiempo libre, hacen necesario tratar en la formación de los licenciados los condicionantes y repercusiones de estas prácticas a nivel social y por otro, los valores educativos asociados a las actividades en la naturaleza hacen que progresivamente se programen en el ámbito escolar”* (Prog1 Ángel, 3).

Se incide en que en el contexto cercano se está produciendo una creciente demanda de estas prácticas y que, además, cuentan con una larga e intensa tradición en el centro.

*“(...) este centro de formación se ha caracterizado por una especialización en las AFMN por la proximidad geográfica con este medio. Estas han de ser organizadas y programadas de forma adecuada, sin asumir riesgos y protegiendo el medio ambiente. En este contexto se justifica la necesidad de ofrecer a los estudiantes el poder formarse en torno a estos aspectos. Este es el fin fundamental de esta asignatura”* (Prog 2 Ángel, 3).

##### 6.4.6.1 Objetivos

Los propósitos de estas materias se focalizan en que los estudiantes cuando acaben puedan trabajar en torno a las AFMN, volviendo a remarcar lo importante que es capacitarles profesionalmente, aunque de forma diversificada en función de la materia en la que nos

---

<sup>6</sup> A pesar de que Ángel coordina e imparte varias asignaturas, aquí analizaremos sólo los dos programas en los que nos centramos en la entrevista que corresponden a las asignaturas: *Actividades en el medio natural*, troncal de 3º de 4 créditos y *Organización de actividades en el Medio Natural*, optativa de 6 créditos.

centremos: *"me interesa que en esas prácticas aprendan, aprendan, aprendan para que sean competentes en ese ámbito"* (E. Ángel, 190).

Así, destaca la diferencia en cuanto a capacidades a desarrollar entre la asignatura troncal: *"(...) las capacidades [a desarrollar] son que dominen básicamente la conducción de estas actividades básicas en el mundo escolar,..."* (232), y en las optativas: *"(...) lo que dan respuesta es a lo otro, todo lo contrario, es decir, hay que especializarse en algo y las optativas van en el aspecto de especializarse"* (244).

Concretamente, la asignatura *Actividades en el medio natural*, se centra en el conocimiento y análisis de los fundamentos básicos de las AFMN, con especial hincapié en los aspectos relacionados con el entorno y la seguridad, así como la experimentación de diversas prácticas de fácil aplicación en contextos educativos. Sin embargo, la optativa *Organización de actividades en el Medio Natural* se centra prioritariamente en el desarrollo de un proyecto concreto de organización y gestión de AFMN, que se diseña, se expone y se lleva a la práctica con un seguimiento muy cercano por parte del profesor.

En relación a las intenciones de profesionalización tan presentes en los planteamientos docentes, podemos observar cómo es prioritario que el alumnado dé el nivel de competencia técnica desde el principio.

*" (...) no podemos hacer licenciados que digan: no es que yo voy a trabajar en el mundo de vela, y hay un chaval de 17 años que venga del mundo de vela y sepa tres veces más que ellos en eso técnicamente ..., y cuidado que tenga incluso más recursos didácticos"* (190).

De esta forma, las asignaturas optativas se enfocan hacia un planteamiento esencialmente técnico, dejando para la troncal aquellos aspectos más vivenciales y educativos. No obstante, percibimos un cierto desencanto en el desarrollo de esta asignatura, causado quizás por el excesivo número de alumnos y la poca carga de créditos. Aspecto que se ve acrecentado porque su preocupación por la profesionalización se canaliza y plasma más en prácticas concretas, que en el desarrollo de una asignatura troncal (poco) aplicable al ámbito escolar.

#### 6.4.6.2 Contenidos

El desarrollo de los contenidos es muy diferente en las dos asignaturas que estamos analizando, podemos ver como en la troncal se desarrollan a través de: *sesiones teóricas* con exposiciones verbales y audiovisuales en el aula, donde se pretende contextualizar las prácticas, profundizar en el conocimiento del medio natural y tratar determinadas temáticas que posteriormente se ampliarán en la práctica, y en *salidas al medio natural*, donde el alumnado

tiene que elegir al menos una entre las siguientes: orientación, itinerario cicloturístico y/o travesía y una combinada de deportes de aventura.

En la asignatura optativa, se parte de un planteamiento teórico previo que sirve de base para el desarrollo de un proyecto de organización y gestión, insistiendo en los protocolos de organización y en la evaluación del riesgo. Llama la atención cómo en los contenidos de esta asignatura aparece un curso práctico de técnicas específicas de seguridad en roca.

Es importante destacar los criterios que hay detrás de la selección de estos contenidos, reconociendo que preguntarse por ello ha sido un ejercicio de evaluación de su idoneidad.

*" (...) [Creo que] no he sido muy reflexivo, (...) hay un programa, que desarrollé hace años, que tenía muchísima más teoría claro, (...) no tenía posibilidades de salir y hacíamos muchas más horas teóricas y hacíamos muchísimo más, incluso hablábamos de la historia del escultismo, cosa que estos temas ya ahora me los paso directos "* (228).

Destaca cómo unos temas han ido dando paso a otros, eliminando lo accesorio y dejando lo fundamental, orientado al asociacionismo, la escuela, el club deportivo, la empresa, etc. En la troncal desde actividades muy básicas y aplicables, y en la optativa con herramientas prácticas para la organización y la gestión.

*" (...) ha sido una criba de temas, de lo mucho que hacíamos antes, al poco tiempo que tengo ahora y ya estoy pensando probablemente que todo el tema de contextualización igual me lo cargo, porque veo que me falta tiempo en otros temas"* (234).

En esta criba de temáticas, la justificación de la selección de los contenidos se basa principalmente en tres aspectos:

- Las preferencias personales, *" (...) hay que hablar de la meteorología, sirve para todo, para el mar, para el aire, para estar en una travesía,.... y le dedicamos un tiempo, cómo me gusta, por desgracia, a veces me alargo más de la cuenta"* (230).
- La seguridad en su selección, *" (...) el tema de seguridad ha ido reduciendo mucho el abanico de prácticas"* (239); y en su desarrollo *" (...) han de ser organizadas y programadas de forma adecuada, sin asumir riesgos y protegiendo el medio ambiente "* (Prog 2 Ángel, 8).
- La aplicación al ámbito escolar *" (...) [buscando] prácticas de adaptación al medio, pues a través de la orientación "* (E. Ángel, 239), *"estadas de multiaventura" (...) cómo funcionan y se interrelacionan todos los factores de recursos humanos, logística, aspectos didácticos, cómo orientar a los alumnos, protocolos de seguridad"* (240), *" (...) y una [actividad] itinerante ya que en el mundo escolar también, [quizás] algún día vayes a conducir una actividad por ahí, de llevártelos dos o tres días a dormir a diferentes sitios"* (241).

### 6.4.6.3 Planteamiento metodológico y actividades

Respecto al planteamiento metodológico, vuelve a ser recurrente la diferenciación entre la asignatura optativa y la troncal. En esta última, en la primera fase del curso se centra en clases magistrales iniciales donde el alumnado no interviene demasiado, donde el factor tiempo y el número de alumnos determina y condiciona las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

*“Si tuviéramos más sesiones teóricas se podrían plantear discusión de problemas, ejemplos prácticos y debatirlos. Vamos muy a saco, la teórica es lección magistral, de exposición o audiovisual, (...) alguna pregunta, cuanto menos mejor, para que de tiempo a acabar el tema” (248).*

Del trabajo teórico en el aula se pasa directamente a prácticas vivenciales, en las que los estudiantes participan en tres salidas, de las cuales han de asistir obligatoriamente al menos a una. Estas prácticas se eligen y enfocan siguiendo los criterios de los que se ha hablado ya anteriormente:

*“(...) tienen una lógica, (...) temas de seguridad, hacer las cosas muy controladas, muy comedidas, no hacer grandes vivencias de dificultad y de riesgo, (...) conducir grupos, que ellos lo puedan ejemplificar luego en las escuelas, (...) la gente se lo pasa igualmente bien, si el enfoque es didáctico, divertido, lúdico,...” (242).*

Asimismo, se pretende desarrollar un planteamiento reflexivo al final de las prácticas *“(...) el aspecto de las prácticas es muy vivencial, pero sin darles protagonismo en la organización de las actividades, pero sí que hacemos un proceso bastante reflexivo [donde] al final de las sesiones puedan entre ellos compartir, informar, etc.” (249).*

En este sentido, nos parece importante detenernos en los argumentos por los que Ángel ya no da protagonismo a los estudiantes en la puesta en práctica de las actividades:

*“(...) a nivel técnico los he eliminado [a los estudiantes] del mapa de la tierra, o sea hablando claro, no hay ningún alumno que ejecute nada técnico, esto se acabó. Se acabó a través de las últimas sentencias judiciales en Cataluña de los accidentes. No voy a responsabilizar a ningún alumno de nada, ni aún estando yo presente, esto encarece mucho las actividades, pero también las profesionaliza” (150).*

Aparece otra vez más la profesionalización, en este caso de los que dirigen las actividades, o sea una empresa en coordinación con el profesor o el propio profesor. Este planteamiento niega la posibilidad, en las asignaturas más genéricas y con mayor cantidad de alumnos matriculados, de experimentar las prácticas como profesores o técnicos. El miedo a posibles responsabilidades y a la masificación, reduce la participación sólo a la asistencia a las

salidas. De esta forma algunas de las salidas, en función de su componente más o menos técnico, se desarrollan a través de una empresa.

*" (...) cada práctica es muy diferente (...), la travesía es mucho más participativa, que en deportes de aventura que van 80 y lo monta una empresa, es diferente. El proceso de reflexión en cada práctica te da para cambiar la metodología de trabajo" (249).*

No obstante, de cara a la aplicación didáctica, sobre todo en el ámbito escolar, trata de buscar estrategias de aprendizaje más significativo y con una mayor relación teoría-práctica y un enfoque más compartido y relevante.

*"(...) es un paso que tenía pendiente, que es utilizar muchísimo más las prácticas con el tema del aprendizaje significativo, porque es que lo tenía un poco oxidado y llevo dos años intentando que esos conocimientos teóricos, trabajarlos en la propia práctica" (222).*

En esta línea, se tratan de buscar también posibles aplicaciones de la experiencia universitaria al ámbito educativo.

*"Y este año hemos metido el tema de lectura de mapas, cada día, a la tarde, repaso de lectura de mapas, cálculo de pendientes, que digan el tiempo aproximado, que lo aplicarán en la ruta, por grupos de cinco cada día uno guiaba la ruta y al guiar la ruta tenían que sacar el ritmo del grupo (...). He disfrutado muchísimo, pero me ha llevado un trabajo, pero intentar que la práctica no sea tampoco tan vivencial" (223).*

Podemos concluir, en lo que respecta a la asignatura troncal, que su desarrollo se encuentra muy condicionada por la masificación en las aulas, ya que con 150 alumnos se nos antoja difícil plantear metodologías muy participativas *"quizás la metodología, bueno eso es de Perogrullo, pero está muy mediatizada también por número de alumnos que tenemos" (253).*

Pensamos que este enfoque metodológico, supone un trabajo formativo de baja intensidad, dejando en manos del alumnado su continuidad con otras asignaturas del plan de estudios o a través de programas de formación extrauniversitarios, que impiden la sólida formación básica en torno a las AFMN que todo licenciado debería tener.

Sin embargo, volviendo a la participación del alumnado, destaca el vuelco metodológico que se produce en la asignatura optativa, donde existe un protagonismo más explícito, aunque también se eluda su presencia en el desarrollo de los aspectos más técnicos.

*"La participación de los alumnos en la asignatura se ha reducido a esta asignatura de 4º de organización de Actividades en el Medio Natural, desde el punto de vista organizativo y de guía*

*acompañante (...), sí que está desarrollando aspectos técnicos pero siempre tiene un profesional al lado,"* (152).

Esta asignatura tiene un seguimiento continuado, donde el alumno diseña, organiza y lleva el peso junto con el profesor a este nivel, Ángel nos comenta:

*"[los estudiantes] tienen la obligación de reunirse conmigo en las tutorías, desde el inicio, meses antes, si tienen que organizar una esquiada o un curso de orientación del centro y tienen que seguir todo el protocolo conmigo de organización ¿no? y me ayudan mucho y ellos aprenden mucho también, porque desde la A hasta la Z, desde el principio y vienen conmigo a la salida, la ejecutan, participan, están en todo ¿no? y eso es una ayuda también, porque para mover toda la gente, listados, seguros y tal..., ellos tienen la responsabilidad de hacer y de venir a la reunión conmigo, pasar lista, me quitan también mucha tarea de encima" (148).*

Vemos en este caso, cómo el número de alumnos matriculados, al contrario que la asignatura troncal "facilita" metodologías participativas, incluso en las sesiones iniciales de aula.

*"(...) hablamos de temas de riesgo, de legislación (...), la primera tutoría, por grupitos de cuatro alumnos que se dedican a organizar una actividad, les hablo de protocolos de organización, (...) los trabajamos en función de lo que ellos van a hacer y si van a hacer un curso de vela de nivel 2, establecemos todos los protocolos de organización y función de esa salida, entonces aprenden toda la dinámica de organización" (285).*

En relación a las actividades desarrolladas en ambas asignaturas, tratando de concretar lo que ya se ha explicitado en el apartado de contenidos, parece interesante detenerse en el tipo de actividades desarrolladas. En la asignatura troncal, se trabaja inicialmente en el *aula* a través de clases magistrales, para después desarrollar *prácticas en el medio natural* tales como: combinada de deportes de Aventura, orientación y/o actividad itinerante (travesía de montaña o ruta cicloturista), *"quiero que experimenten, (...) para ellos es más interesante experimentar que no hacer un trabajo, les gusta más estar cuatro días por ahí" (117)*, no realiza *trabajo en seminario*, ni tutorías obligatorias y se plantean algunos *trabajos autónomos* relacionados con la búsqueda de páginas webs reaccionadas con las asignaturas y trabajos compensatorios para aquellos alumnos que no pueden asistir a las salidas.

En la asignatura optativa, se realiza una breve contextualización teórica en el *aula* y al menos tres encuentros en *seminario* en pequeño grupo, para tratar las temáticas específicas que cada uno debe desarrollar en su *proyecto de organización*. El componente más *práctico* se desarrolla en las salidas organizadas para el resto de asignaturas colaborando con el profesor.

Nos parece interesante hacer hincapié en los colaboradores con los que se cuenta para desarrollar las asignaturas. En primer lugar, destacar que progresivamente se ha ido incorporando un *equipo de profesores del centro*, para poder abarcar a todas las optativas que el centro ofrece relacionadas con las AFMN “ (...) *ahora estamos unos cinco o seis profesores que ayudan a alguna de estas actividades de la troncal, participan de la actividad, de la organización, están allí conmigo*” (134). Es imprescindible, también, la ayuda del alumnado matriculado en la optativa de organización, que dentro de su trabajo en la asignatura tienen obligación de coordinar algunas actividades del centro.

Por último, en algunas de las prácticas de la asignatura troncal, las especialidades deportivas y los cursos de libre configuración, se cuenta con colaboración empresarial, que trata de elegirse con mucho cuidado, valorando más la calidad de sus técnicos que el prestigio de la propia empresa.

*“(...) gente conocedora de nuestro mundo y que puedan transmitir elementos técnicos importantísimos y fundamentales, pero con valores añadidos, es decir a ver cuando vosotros vais a llevar un grupo ahí, vais a hacer esta bajada tal y cual, qué es lo que os vais a encontrar con críos o que es os vais a encontrar con un grupo de una familia, os vais a encontrar con esto y vais a tener que actuar de esta manera o de esta otra”* (151).

En muchas de esas prácticas se cuenta con técnicos que han sido antiguos alumnos, con los que hay cierta sintonía y con los que se puede trabajar bien en coordinación *“[ex alumnos que] tienen su enfoque educativo o sus estrategias didácticas de un licenciado y que me dan garantías de que van a hacerlo bien en ese ámbito”* (151).

#### 6.4.6.4 Evaluación

En referencia a la evaluación, observamos cómo se ofrecen diferentes posibilidades de participación y calificación a los alumnos, diferenciadas también por el tipo de asignatura. En cuanto a los aspectos a evaluar, en la asignatura troncal podemos ver que:

*“es únicamente en estos momentos a través de un examen teórico y lo otro [participación en las prácticas] es apto o no apto, para mí apto es cumplir con todos los requisitos de la práctica, por ejemplo la asistencia al 100 por 100, el rellenar las fichas de la actividad que hagan, las reuniones que hay para criticar, reflexionarlo”* (323).

Respecto a las prácticas no ve importante, de cara a la calificación, la elaboración de una memoria de la experiencia vivida y/o su aplicación didáctica.

*"Hay que estar allí y para mí eso es lo que da el apto o no apto, no puedo dar una nota a esto, antes les hacía presentar un trabajo y era una copia de recopia (...) esto es absurdo" (325).*

En definitiva, los criterios de evaluación son<sup>7</sup>: (Prog 2 Ángel, 26-ss):

- *Un examen de los contenidos teóricos cuya calificación será la nota final.*

- *La calificación de las prácticas permite varias opciones. A: Elección de una práctica de la asignatura. B: Posibilidad de convalidar por cursos de AFMN del servicio de deportes de la Universidad. C: Trabajo. Estas opciones darán la calificación de apto o no apto.*

- *Existe la posibilidad de tener una puntuación extraordinaria de cómo máximo 1.5 puntos con la realización de otras prácticas de la asignatura, actividades del servicio de deportes, participación en competiciones deportivas y/o presentando una memoria de una actividad práctica desarrollada.*

- *Un trabajo tutorizado con tres sesiones de seguimiento para poder optar a Matrícula Honor.*

Existen sustanciales diferencias en como se evalúan el resto de las asignaturas, por ejemplo en la optativa de Organización de Actividades en el Medio Natural, en esta sí que se da importancia a los aspectos más específicos de la asignatura, y si para Ángel lo importante es aprender a organizar, se le asigna un 40% de la nota al proyecto de organización. Profundizando más en los aspectos a valorar en la asignatura optativa, vemos como cobra importancia la reflexión sobre el proceso organizativo.

*"el proyecto de la actividad o sus memorias reflexivas de cómo han ido las actividades, cómo ha sido la dinámica del grupo, cómo ha intervenido la empresa, si ha estado acertado o no en los planteamientos, objetivos de la actividad ¿no?, si decíamos que son deportes de aventura con connotaciones didácticas de informaciones de seguridad al usuario, pues si lo han hecho o no lo han hecho, etc." (250).*

En esta asignatura, así se distribuyen los porcentajes en la calificación (Prog. 2 Ángel, 15).

- *Proyecto: elaboración, presentación en el aula y puesta en práctica. Habrá un seguimiento al menos en tres tutorías. 30% de la nota final.*

- *Examen teórico del temario. 40% de la nota final.*

- *Asistencia al curso de técnicas básicas de seguridad en roca. 30% de la nota final. En el caso de no poder asistir podrá hacer un trabajo personal.*

---

<sup>7</sup> En el programa se explicita con claridad los requisitos y plazos para acogerse a cada una de las opciones.



También es curioso observar cómo en las asignaturas de libre configuración o de itinerario deportivo en el medio natural se valora de forma exclusiva la participación:

*"(...) En las optativas de formación técnica especializada, es nivel técnico, es control, evaluación práctica, hay que pasar unos estándares mínimos que marcamos en cada práctica, no es muy exigente pero al menos...y la asistencia al 100 por 100" (333).*

Ángel nos confiesa que la evaluación es lo que más problemas le acarrea en el desarrollo del currículo; por un lado, sus dudas se centran en si los instrumentos de evaluación son los más idóneos y, por otro, si los criterios fijados obedecen a sus intenciones docentes, reconociendo que en esta cuestión incurre en contradicciones pero que no sabe como resolver. Ya que a pesar de ser la vivencia práctica uno de los aspectos que más valora se muestra impotente a la hora de verlo plasmado en una calificación.

*"(...) le doy tanta importancia a la práctica (...), que la experimenten y tal y luego qué evalúo, la nota, de las diez horas teóricas que he puesto, pues les digo, soy sincero y es contradictorio pero chicos la nota que vais a tener es esa, el que estudie más, empolle y lea los dos o tres libros de referencia tal y cual, tendrá mejor nota y el que no pues tendrá peor" (332).*

Vemos formas de evaluación muy diferentes entre las dos asignaturas, y nos llama la atención que la claridad que Ángel tiene a la hora de explicarnos su enfoque docente a través de los elementos de su programa, se convierte en inseguridad y dudas en el caso de la referirse a la evaluación.

#### 6.4.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea

Respecto al proceso universitario de Convergencia Europea, su mayor preocupación supone el saber cómo van a quedar los planes de estudios y si existe riesgo de perder presencia en la formación de los futuros licenciados.

*"la gran incógnita [es] cómo van a quedar los planes de estudios, (...) va a ver grados, cómo van a quedar y cómo va a estar nuestra materia, yo creo que no va a desaparecer, evidentemente tal y como [esta en la] sociedad no puede desaparecer como troncal" (348).*

También observa con inquietud los problemas laborales que pueden surgir en los centros para repartir las asignaturas.

*"me preocupa mucho el tema de capacidad para poder desarrollar todo el tema de optativas que estamos haciendo ahora, a ver claramente, en el INEF con los profesores que somos y titulares de*

*diferentes asignaturas, (...) que no lo sé, pero si pasa a tres años van a haber [problemas], para repartir horarios" (349).*

Volviendo a la configuración de los planes de estudios, le preocupa como va a ser el proceso de creación y definición de los mismo, sobre todo en las asignaturas optativas que tan ampliamente ofrece su centro *"la optatividad va menguar un montón, porque en teoría el propósito de los masteres es que asuman esa especialización" (349), y que tanto esfuerzo ha costado.*

*"(...) creo que tenemos un diseño pues bastante optimizado ¿no?, a lo largo de la experiencia igual eso se desmonta ¿sabes? Me preocupa por un lado que se deshaga el trabajo que ha habido" (350).*

Reflexiona sobre el problema que puede surgir en la implantación de los postgrados.

*"(...) otro de los grandes problemas que yo veo es lo de generar un master específico, homologado en Actividades Deportivas en el Medio Natural" (354), "(...) primero porque ya los requisitos que establecen de nivel de doctores, para poder desarrollar esto, en [mi centro] el único doctor en estos temas soy yo y (...) no puedo organizarlo todo" (356).*

Por otro lado, podría generar un trabajo conjunto muy interesante entre universidades *"(...) pero bueno, pero igual tendremos que empezar a hablar entre diferentes profesores de Actividades en el Medio Natural" (354), aunque con posibles dificultades en su coordinación "(...) creo que si nos metemos entre todos los de España, podríamos sacar provecho (...), pero claro luego coordinarlo es lo complicado" (356).*

Metodológicamente (uno de los aspectos de cambio que se le supone a la convergencia) se siente mucho más seguro, ya que piensa que por fin se va a reconocer el trabajo que tradicionalmente hemos realizado los profesionales de las AFMN, es decir: enseñanza más centrada en el alumno, seminarios, salidas, enfoque más práctico, etc.

*"(...) el nuevo enfoque de los planes docentes, la carga lectiva sobre todo del alumno, cómo medirlo y todo esto, nosotros sí que hacemos horas, es decir que tendremos que plasmar todas esas horas fuera de casa de los alumnos, esa preparación de las salidas, (...) no me preocupa mucho" (351).*

En este sentido sólo ve ventajas, ya que supuestamente se va a reconocer esa carga de gestión y trabajo fuera del aula, tan implícita en nuestras prácticas en el medio natural, normalmente ubicadas fuera del horario lectivo. Ángel cree que va a ser más sencillo de aplicar que en otras materias y se va a reconocer el trabajo que se viene haciendo.

En definitiva, se muestra muy favorable al cambio metodológico, que lo percibe casi como propio e inherente a los profesores de AFMN, pero por otro lado siente cierta inquietud por el

aspecto más “macro” de la Convergencia, en relación a cómo van a quedar los estudios de Grado y Postgrado a nivel nacional y en su propia Universidad.

*“Yo soy fatalista en cuanto a lo mejor a los planes de estudios, pero en cuanto a lo propio que hacemos, más bien optimista” (369).*

#### 6.4.7 LIMITACIONES Y ALTERNATIVAS EN LA DOCENCIA DE AFMN

Al hablar de asignaturas de AFMN suele ser muy recurrente citar los obstáculos que nos encontramos para llevar a la práctica nuestros programas. Para Ángel, los determinantes fundamentales se centran en la poca libertad para manejar horarios y la poca consideración de la asignatura, ya que a veces en los centros no se asume que estas actividades son diferentes y tienen que desarrollarse en tiempos y espacios distintos al “encorsetado” horario habitual.

*“(…) cada año hay que dar explicaciones, cuando hay problemas, cuando hay coincidencias de otras actividades, de por qué los alumnos salen tanto (...), hay compañeros que ven que esto es útil, que está tirando para adelante y que hay alumnos que lo piden y se están integrando” (133).*

En este sentido, reconoce la importancia de sentirse apoyado y comprendido en el desarrollo de la docencia en AFMN por parte de sus compañeros y que se perciban éstas, al igual que otras materias, como necesarias e importantes para la formación de los estudiantes.

Ángel, encuentra los límites en la propia institución, ya sea por la incompreensión de sus compañeros, por la necesidad de recursos extras o porque para llevar a cabo determinadas actividades hay que salirse del ritmo y las estructuras habituales, *“(…) somos los que molestamos, los que nos llevamos a la gente, los que faltan a las clases, los que costamos dinero, los que encima vamos y nos lo pasamos bien” (372).* La diferencia con otras asignaturas es el origen de nuestros problemas:

*“(…) somos la antítesis de lo organizado, de lo estructurado, de lo formal, de lo cotidiano. Salir implica mover gente, generar problemas, faltan a clase, encima utilizamos dinero, recursos, tienes que tener material de todo tipo, no sé, material de escalada, que si piraguas, que no sé, siempre estás pidiendo, eres un incordio” (373).*

Todo ello hace que se nos compare con el profesor de Educación Física de Secundaria, que reivindica mejoras para su asignatura.

*“(…) Es como el profesor de EF que pide balones, que pide más horario, que le dejen un tiempo más para que se cambien en el vestuario porque..., y entonces dicen: “ es que llegan desconcentrados a clase”, nosotros a otra escala pero en las licenciaturas eso limita al final las actividades” (374).*

Ante estos obstáculos es imprescindible buscar alternativas, sobrevivir y buscar de forma continuada el que nuestra asignatura sea valorada. Para ello, según Ángel se ha de hacer un buen trabajo personal, trabajar en equipo, asociarse, generar estructura y ganarse a los alumnos.

*"(...) [es necesaria la] capacidad de tirar adelante a diario, yo lo que soy es el burro, claro soy muy burro pa eso, o sea asociarme con gente, encontrar a gente que le guste dentro del centro y hacer que los alumnos hablen muy bien cuando vuelvan, esa la arma más sana" (379).*

Este trabajo, hacia la búsqueda de la dignificación de las AFMN, ha dejado una profunda huella en Ángel, como se muestra en algunos retazos de su historia de vida.

*"Bueno y todo así, la asignatura cogió mucho cuerpo en INEF, se va consolidando, es muy respetada, no entendida, pero al mismo muy respetada (...), mis propios compañeros me tenían mucho respeto pero algunos no comprendían, el hecho de decir joder es que en esto estorba bastante a muchos de nosotros, incluso en algunos he generado hasta envidia. Pero se consolida, realmente yo sí que estoy seguro, estoy convencidísimo, y no soy nada creído, creo, en muchas cosas creo reconocer mucho mis errores, pero gracias a que tiro del carro, que cada año tiro del carro y si es necesario pelearme para que te den más dinero, me peleo y para que tener material me peleo y de momento se ha ido consolidando" (HV. Ángel, 7).*

Vemos como el principal límite se encuentra en la propia institución y de que manera, a través del trabajo diario y la búsqueda de complicidad con los compañeros y alumnado, estos obstáculos, en relación a la poca consideración y la falta de apoyos que en ocasiones tienen las materias relacionadas con las AFMN, pueden llegar a contrarrestarse y/o poderse sobrellevar de forma digna.

#### **6.4.8 CONSIDERACIONES MÁS RELEVANTES Y APROXIMACIÓN A LOS GRANDES TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE ÁNGEL**

##### **6.4.8.1 Preocupaciones y principios docentes**

En este apartado trataremos de plasmar aquellas dudas e interrogantes que observamos, así como algunos de los principios educativos más afianzados en el pensamiento de nuestro protagonista. Todo ello vamos a aglutinarlo en dos apartados, el primero, relacionado con las condiciones contextuales-institucionales que permiten o dificultan su labor docente y un segundo que integra aquellas cuestiones relacionadas con los programas de formación y los planteamientos didácticos.

#### 6.4.8.1.1 Condiciones contextuales e institucionales

- Las mayores limitaciones para el desarrollo de las asignaturas los encuentra en la propia institución, debido fundamentalmente a la incomprensión de las características especiales de estas materias (necesidad de recursos, utilización de espacios fuera del centro, flexibilización de horarios,...).
- Las asignaturas requieren gran despliegue de recursos económicos, que generan gran cantidad de tareas de gestión que han de compatibilizarse ineludiblemente con el desarrollo de la docencia. En este sentido, considera vital la selección de las empresas y profesionales que colaboran en el desarrollo de las prácticas, siendo necesario un minucioso proceso de contratación de empresas y/o selección de técnicos.

A lo largo de su trayectoria en el centro, ha mostrado siempre la preocupación por trabajar para la creación de un espacio formativo propio en las AFMN. Esto se comprueba revisando la evolución de los planes de estudios, que desde una única asignatura general, ha ido pasando progresivamente a la creación de perfiles concretos y practicum específicos en torno a las AFMN, logrando la creación de itinerarios en torno a monografías deportivas, gestión y organización y/o asignaturas de libre configuración que formen en relación a recursos específicos.

- Muestra cierta inquietud por lo que podemos denominar luces y sombras del proceso de convergencia europea, que reconoce los planteamientos metodológicos que tradicionalmente han ido acompañando a las asignaturas de AFMN, pero que pueden ocasionar problemas a la hora de configurar los nuevos planes de estudio.
- Entroncado ya con el siguiente apartado, podemos destacar sus dudas en el adecuado desarrollo de la asignatura troncal, debido a la poca carga de créditos y al número excesivo de estudiantes matriculados. En este sentido, percibimos un sentimiento de insatisfacción en el desarrollo de esta asignatura, la única obligatoria en torno a este perfil que debe cursar todo licenciado.

#### 6.4.8.1.2 Programas de formación y planteamientos didácticos

En el desarrollo de los planes de formación planea continuamente su orientación hacia la profesionalización, tratando que los estudiantes puedan trabajar en el ámbito de las AFMN después de cursar estas asignaturas. Desde este planteamiento nuclear se derivan algunas preocupaciones tales como:

- Adaptación continúa de los programas a los nuevos tiempos, demandas y necesidades sociales.
- Preocupación por nivel de competencia técnica adquirido tras la formación inicial.
- Selección adecuada de actividades, centrada fundamentalmente en la seguridad y su aplicación al ámbito recreativo.
- Reflexión sobre el papel de los alumnos en el desarrollo de las diferentes asignaturas del plan de estudios.
- Claridad en los protocolos de seguridad y búsqueda de autonomía en el medio natural por parte de los estudiantes.
- Dudas en la aplicación al ámbito escolar que repercute en la formación de la asignatura troncal, obligatoria para todos los alumnos de centro.
- Los problemas (éticos y prácticos) que le acarrea la evaluación, sobre todo en la asignatura troncal.

#### **6.4.8.2 Perfil y competencias profesionales**

Analizando el pensamiento y los programas docentes de Ángel, trataremos de intuir el perfil profesional que subyace a lo largo de la formación, así podremos comprender y contrastar el modelo que sirve de referencia para abordar la misma, pudiendo destacar en el caso que nos ocupa, la tensión que se establece entre los perfiles de formación en función del tipo de asignaturas impartidas.

En la asignatura troncal, destacamos un perfil inespecífico donde se pretende partir de la construcción de conocimientos en torno a la evolución social de las prácticas en el medio natural, las características físicas del medio, la adaptación al mismo y el manejo de materiales y técnicas básicas (lectura de mapas, orientación y actividades itinerantes). Esta asignatura se identifica con las funciones que todo licenciado debe poder desempeñar en el ámbito escolar, en muchas ocasiones, contando con técnicos especialistas para el desarrollo de determinadas prácticas.

Este perfil se desarrolla a través de clases en el aula y de la experimentación de prácticas sencillas en el medio natural, aplicables al ámbito educativo y en las que el alumnado tiene un papel centrado en la experimentación y vivencia de prácticas que otros (profesor y empresas) se encargan de implementar.

Las asignaturas encaminadas a la especialización deportiva, pretenden formar a un profesional capacitado fundamentalmente en aspectos técnicos, siendo consciente de que al

haber cada vez más actividades específicas sólo se puede pretender especializarse en alguna de ellas, manejando con suficiente competencia los protocolos de seguridad. El desarrollo de este perfil se logra con muchas horas de práctica de la mano de profesionales contratados.

Los aspectos de organización y gestión se dejan para la optativa que puede cursarse en 4º curso, donde se debe conocer el marco legislativo necesario para la creación de empresas, la organización de recursos humanos y la valoración del riesgo en diferentes prácticas.

La prioridad fundamental en los modelos de formación que defiende Ángel nos sitúa ante un profesional competente en el desarrollo de actividades y tareas específicas, que esté preparado para salir de inmediato al ámbito laboral, con muchas posibilidades en el ámbito geográfico cercano, que pueda posibilitar desde un principio en el trabajo más técnico, pero que también abra posibilidades de un trabajo más centrado en la gestión para el futuro.

Como conclusión, podemos destacar los perfiles múltiples que se abordan y que desembocan en una segmentación importante de las competencias, siendo muy especializadas para cada ámbito de actuación y planteadas desde modelos didácticos diferenciados.

#### **6.4.8.3 Modelos didácticos**

De forma sucinta, podemos observar como los modelos didácticos que podemos extraer desde el marco teórico se encuentran emparentados con las diferentes asignaturas de las que hemos ido hablando. Así, las optativas de especialización se centran en la *vía de capacitación técnica*, la troncal en la *vía de optimización educativa*, la optativa de organización de actividades en el medio natural en la *vía de organización y gestión*, afirmando, cuando le preguntamos a Ángel, que la *vía suministradora de sensaciones* se trabaja desde todas las materias impartidas.

#### **6.4.8.4 Tópicos**

Los tópicos no surgen (casi nunca) por generación espontánea, suelen formar parte de la cultura profesional de un grupo o subgrupo (de formadores en este caso) que en ocasiones se convierten en sus señas de identidad inseparables y/o en verdades incuestionables en el seno de los mismos, que en función de su trascendencia pueden transferirse a círculos más amplios.

Así pues, nos parece interesante reflejar algunos de los tópicos que aparecen en el discurso de Ángel, comprobar si tienen relación explícita con su modo de entender la formación y si estos pueden relacionarse con los que manejan los demás profesores investigados. En este caso nos llaman la atención las siguientes afirmaciones:

- En relación a la posibilidad de trabajar valores educativos en las salidas al medio natural.

*"(...) Es que todo eso es muy bonito, es muy bonito, pero ya se da" (E, Ángel, 189).*

Es muy extendida la creencia de que en el mero hecho de salir en grupo al medio natural hace que surjan estos valores "por generación espontánea".

- La demanda de AFMN por parte de la población como terapia contra el estrés y la rigidez laboral en el seno de las ciudades.

*"Cualquier aspecto laboral compromete unas estructuras muy rígidas, (...) el Medio Natural, si algo de interesante tiene es que (...) implica una ruptura con muchos aspectos de este tipo, pero que esto es lo que los hace atractivos ¿no?, el poder posibilitar vivir sensaciones un poco diferentes a las cotidianas, lo novedoso, lo enigmático,..." (80).*

Este tópico determina sobremanera el sentir colectivo de las AFMN, empujando muchas de las funciones educativas de estas prácticas, que pasan a un segundo plano cuando se sobrevaloran como válvula de escape.

- Cuando habla del enfoque metodológico que propone la Convergencia Europea, se generaliza el hecho de que todo el profesorado de AFMN implementa ya estas metodologías por el mero hecho de trabajar con el alumnado fuera del aula.

*"(...) en este aspecto soy optimista, al menos en la troncal, que va a reconocer esa carga que tan implícita viene en nuestras prácticas y que ahora los otros se han inventado" (367).*

Se tiende, una vez más, a presuponer que el mero hecho de salir al medio natural genera mayor protagonismo en el aprendizaje del alumnado, el desarrollo de metodologías más activas y nos aproxima a los planteamientos propuestos en los nuevos planes de estudios.

#### **6.4.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN**

Por último y retomando los inicios de este informe debemos destacar como las vivencias personales influyen y determinan el recorrido docente de Ángel confirmando como efectivamente el ocio, la práctica personal de AFMN y la profesión del docente universitario se muestran como caminos entrecruzados.

Fundamentalmente en los primeros años la práctica de AFMN se convirtieron en algo central en la vida de Ángel, *"(...) el contacto con la naturaleza era súper importante, que era emocionante, un estilo de vida y de sentimientos"* (HV. Ángel, 6).

La elaboración del programa se inicia repitiendo lo que hacía en el INEF como alumno y vinculado a las prácticas de ocio que el desarrollaba en la naturaleza en ese momento *"(...) aparecía en esa primera etapa de INEF la escalada, vinculada a los Centros excursionistas, [de los que] había sido socio" (7).*



Las vivencias personales en torno a prácticas en el medio natural se incorporaban al programa docente *"(...) cualquier cosa que yo había vivido, me parecía excepcional, y digo esto lo tienen que sentir, los alumnos lo tienen que vivir los alumnos, con propios alumnos organizábamos estas actividades, me ayudaban a montarlas"*. (E. Ángel, 238).

En algunos casos, la vida personal estaba eclipsada por estas situaciones.

*"(...) hubo un momento que te pasabas, porque todo era INEF, todo eran mis alumnos, yo tenía que vivir las mismas experiencias que ellos, yo tenía que hacer lo mismo, yo me iba a hacer una cueva alucinante, llegaba al INEF la semana siguiente y tenía que coger alumnos y decir joder he subido aquí y os llevaré a tal sitio..."*. (HV. Ángel, 17).

Es muy destacable como valora la importancia que pueden tener estas vivencias para el desarrollo de la asignatura, aunque en su caso no las identifique como tal: *"(...) [algunas] personas han vivido mucho y esa experiencia les ha servido para hacer una muy buena asignatura; yo a lo mejor hasta mi asignatura en algunos momentos ha servido como válvula de escape"* (21), hasta el punto de convertirse en ruptura con su vida familiar.

*"El vivir estas experiencias y vuelvo a enlazar con lo que he dicho antes, que son experiencias muy bonitas, pero por otro lado hay como una contradicción, una antítesis en mi vida y es que realmente siempre he estado muy controlado. He estado muy controlado porque mi vida siempre ha estado en un entorno familiar muy próximo, pasé de los padres, a estar casado y de estar casado a tener hijos"* (20).

En la actualidad, con su nueva pareja, el planteamiento de ruptura se transforma en un estilo de vida compartido, *"(...) me he vuelto a casar, he encontrado una mujer fantástica que entiende mi forma de vida en estos aspectos"* (23).



## 6.5 ESTUDIO DE CASO 5. DELFÍN: ESPECIALIZACIÓN EN LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL

Delfín es Licenciado en Educación Física desde el año 1993 y es doctor desde el 2003. Lleva catorce años trabajando en la misma Universidad, en tres centros diferentes. Durante los primeros años impartió docencia en la titulación de Magisterio y desde el año 2002 desarrolla su labor en la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Su docencia casi siempre ha estado vinculada a las AFMN, en concreto en su segundo centro fue profesor de una optativa de AFMN en Magisterio en la especialidad de EF y, actualmente, es el responsable de una asignatura troncal, que aunque se denomina *Actividades en el Medio Natural*, se centra específicamente en la formación de actividades físico-deportivas en la nieve.

En su haber tiene un buen número de publicaciones sobre AFMN, la mayoría de ellas compartidas con compañeros de un grupo de trabajo de su Universidad, que han sido y siguen siendo referentes de esta temática a nivel nacional.

A través de este informe tratamos de ver cómo se ha ido construyendo su pensamiento en torno a la docencia de las AFMN y cómo desde su recorrido docente y personal ha pasado por diferentes etapas, marcadas sin duda por la diversidad de contextos y planes de estudio en los que ha desarrollado su labor profesional. Para ello, analizaremos su programa docente, su historia de vida, una entrevista en profundidad y algunas evidencias reflejadas en sus publicaciones.

### 6.5.1 JUEGO, INTERACCIÓN CON LA NATURALEZA Y DEPORTE: FORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

En ocasiones, acudimos a la infancia para desenterrar algunos recuerdos que pueden ayudarnos a comprender el presente e inclusive a proyectar el futuro. En la historia de vida de Delfín vemos, como primera referencia, las experiencias que tuvo a través del juego y la interacción con la naturaleza. Desde los diez a los quince años observamos dos situaciones que se configuran como antecedentes primarios para reconocer su actual pasión por las actividades en la naturaleza.

Por un lado, el momento en que su familia se trasladó de vivienda, pasando de vivir en el centro de la ciudad a un piso en el extrarradio, que en aquella época era todo campo.

*"Para mí fue un resurgir, de ser un niño enfermizo y encerrado en casa, que únicamente salía a la calle para coger el autobús para ir al cole a suspender asignaturas, pasé a estar prácticamente todo el día jugando en la calle, sólo entraba en casa para comer, merendar y dormir, viviendo aventuras por los campos con mis amigos. Me convertí en el jefe de la pandilla, juntos íbamos a casas en ruinas, entrábamos furtivamente en las huertas del manicomio, hacíamos excursiones con distintas finalidades a zonas limítrofes de nuestro territorio, incluso llegamos a tener nuestro propio campamento [donde] corríamos, saltábamos, explorábamos, nos peleábamos, investigábamos todo: territorios, animales, armas, etc" (HV. Delfín, 3).*

Paralelamente a los juegos y aventuras al aire libre, todos los domingos salía al campo con sus padres a una conocida zona de pinares fuera de la ciudad. En estas excursiones familiares descubrió o conoció la sensibilidad por valorar, respetar y disfrutar de la naturaleza.

*"Aquí he de reconocer, el único legado positivo que me ha dejado mi padre: la estancia y el paseo por la naturaleza apreciando la tranquilidad, el silencio, la serenidad, la paz y la armonía equilibrada del medio sobre el que era necesario no dejar rastros. Cortar leña sin dañar los árboles, no molestar a los animales, disfrutar de los elementos (aire, agua, tierra, fuego); son lecciones que en su día asimilé y que hasta ahora permanecen en mi inconsciente" (4).*

A partir de los quince años, como a cualquier otro adolescente, su barrio comenzó a quedársele pequeño. En esta etapa sus intereses, ocupaciones y tiempos se desplazaron hacia el "parque grande", lugar que, todavía ahora, considera como su segunda casa. Durante la adolescencia este espacio emblemático era el centro de sus actividades y el punto desde donde proyectaba sus salidas al medio natural.

*"Allí, (...) hacíamos deportes al aire libre, era nuestro lugar de ocio y actividad en fines de semana y en cualquier rato. Íbamos a correr a pie, en bici, hacíamos condición física, patinábamos, escalábamos, (...) mi vida se deportivizó manteniendo el contacto con la naturaleza. Desde el parque, que era nuestra sede y punto de encuentro (y lo sigue siendo) preparábamos excursiones al Pirineo para escalar, barranquear, hacer cicloturismo, hacer caminatas y btt. Esto se inició a los 15-16 años y dura prácticamente hasta la actualidad" (5).*

Nos gustaría destacar dos hitos importantes para entender el recorrido personal de Delfín con las AFMN: las personas que le han acompañado y su paso por la Universidad.

Para nuestro protagonista tres son las personas destacables: Zooloco, Yuls y Angelillo.

Primeramente Zooloco, un naturalista prematuro, "(...) era un tipo un poco raro y desadaptado, yo me acercaba bastante a él, era un naturalista apasionado a nuestra edad, le encantaba seguir y buscar insectos y demás bichos (...) sin duda tenía sensibilidad ecológica y naturalista algo que en aquella época era desconocido, pero al mismo tiempo fascinante para mí" (3).

Después Yuls, su “compañero de cordada”, con él planificaba desde el “Parque Grande” de la ciudad sus aventuras hacia las montañas. Desde los quince años mantienen una amistad fraternal que perdura hasta la actualidad.

Ya en relación con sus inicios como alumno universitario, hemos de destacar la figura de Angelillo, su vecino mayor. Con él se cruzaba mientras ambos hacían deporte por separado, hasta que un día decidieron pararse y ponerse a hablar. Delfín reconoce que éste es uno de los “culpables” de su ingreso en el INEF y de alguna que otra peculiaridad personal.

*“(…) me refiero a filosofía de vida (vegetarianismo, pacifismo, ecologismo, naturismo, etc.) además estudiaba educación física (...) y compartiendo ratos de entreno y de charla, vi la necesidad de estudiar [INEF], me hice vegetariano, ecologista, y bueno lo que soy ahora (para los que me conocéis) pero con toda la radicalidad de la juventud y los inicios de las experiencias vitales” (8).*

Su ingreso en la Universidad fue clave en su formación personal y profesional, en estas líneas se observa qué le aportan las AFMN como persona y cómo decide vincularse a ellas de forma profesional.

*“Son incontables las excursiones al monte (bici, senderos, barrancos, esquí, pared, cuevas, ríos) en cualquiera de sus modalidades y épocas del año. Definitivamente me di cuenta que eso era lo que me llenaba, era donde mejor me encontraba, mi estado ideal; era absolutamente superior a todo, con lo cual aprovechaba la mínima oportunidad para salir de excursión. Por ello, esta misma sensación y preferencia personal, decidí mantenerla en mi actividad profesional y siempre que podía intentaba, tanto en mi tiempo de ocio como en mi tiempo laboral, salir al aire libre a hacer actividad física. En el medio natural es donde me siento más yo mismo, aflora mi espontaneidad, humor y demás facetas buenas que en la sociedad urbana mantengo como un poco aletargadas. Por ello, la naturaleza realmente me hace sentirme vivo” (9).*

De esta manera, podemos comprobar cómo se establecen las diferencias entre su práctica motriz y su disfrute del ocio infantil, adolescente y juvenil; cómo la familia es claro referente en su sensibilidad hacia el medio natural y de qué manera a través del contacto con sus amigos, sus preferencias personales y profesionales fueron tomando cuerpo.

### 6.5.2 EVOLUCIÓN DOCENTE: DE LA DIPLOMATURA A LA LICENCIATURA

Ya hemos hablado de algunos de los aspectos y situaciones que hicieron a Delfín decidirse a matricularse en la Licenciatura en EF y más tarde tratar de especializarse en las AFMN. Las “compañías” y el deseo continuo de práctica en el medio natural, fueron el germen de lo que más tarde iba a ser su dedicación profesional.

A través de sus palabras, podemos comprobar cómo antes de convertirse en docente universitario, su estancia en la Universidad como estudiante ha sido clave en su formación personal y profesional, donde antes de finalizar su carrera, ya había tenido sus primeros contactos con grupos de niños y adolescentes en relación a las AFMN.

*"Desde aquí y con estos planteamientos inicié mi trayectoria profesional en colegios, me llevaba a los chavales al parque o al campo a correr, de excursión, etc."* (HV. Delfín, 10).

En sus inicios como profesor universitario, a pesar de no tener asignada docencia específica en las AFMN, colaboraba con sus compañeros de centro en el desarrollo de la misma. Era tanta la atracción que sentía por las actividades en la naturaleza, que no le importaba ceder su tiempo libre para estar en contacto con esta asignatura. Durante cuatro años se mantuvo en esta situación.

*"(...) en la Universidad siempre que podía me acercaba a la asignatura de actividades en el medio natural para colaborar en ella, puesto que en un primer momento no me la asignaron, con lo cual yo iba de colaborador, para mí era lo mejor, estar en el monte y encima cobrar, todo ello sin contar con la convivencia y los ratos de excursión"* (Ibíd.).

Es en el año 1997 cuando accede a impartir su primera asignatura de actividades en el medio natural. Así es la manera en que Delfín nos describe cómo vivió este logro y cómo se siente impartiendo esta materia:

*"Para mí era lo ideal, mi sueño cumplido, asignatura dura y difícil de currar (considero que es más fácil dar básquet o aprendizaje, por decir algo) pero que me hace disfrutar y que me permite ver cómo mis estudiantes disfrutan"* (11).

En los primeros años, dentro de la Diplomatura de Magisterio, sistematiza todo un trabajo de AFMN desde ópticas educativas y recreativas, trabajando con algunos compañeros de su Universidad en la creación de materiales didácticos bastante difundidos a nivel estatal. En la actualidad, trata de buscar innovaciones que se centran fundamentalmente en el ámbito recreativo.

*"(...) con mi compañera de trabajo, desde hace años empezamos dando la asignatura juntos, [tratando de] integrar lo recreativo con las actividades en el medio natural, (...) buscando fórmulas de trabajo alternativo, es decir; hacer educación física en contextos naturales, fuera del cole y viendo que era necesario integrar dinámicas lúdicas"* (Ent. Delfín, 66-67), *"...vamos reflexionando que realmente la innovación aquí es meter trabajo recreativo"* (68).

La transformación más relevante se produce en el paso de la Diplomatura de Maestro a la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde el hecho de cambiar de titulación y pasar a impartir una asignatura muy específica, le precipita a una revisión de sus planteamientos docentes hacia visiones más técnicas y deportivas.

*"En la Licenciatura, centrado en la nieve, he ido evolucionando, (...) a partir de la influencia que he visto del propio contexto universitario. Para mí, inicialmente, lo educativo era el noventa y cinco por ciento, cuando estaba en Magisterio. Posteriormente, cuando paso a la Licenciatura, los primeros años se repartían casi al cincuenta por cien, lo educativo y lo recreativo, asumiendo lo deportivo, como una parcela testimonial" (189).*

*"Ahora pivotando desde la máxima participación en lo educativo, hacia una participación combinada en educativo y recreativo, estoy prácticamente [centrado] en un componente [deportivo]" (196).*

En la actualidad lleva ya cinco años impartiendo la asignatura *Actividad en el Medio Natural*, centrada en las actividades en la nieve. En ella reconoce que los aspectos de gestión y organización están suponiéndole una carga desagradable y que incluso le ocasionan cierto desencanto, que suele desaparecer cuando llega el día de acudir al medio natural.

*"(...) ahora mi labor se ha "burocratizado" bastante, con una merma significativa de la ilusión y motivaciones iniciales, aunque reconozco que el día que nos vamos de excursión a la nieve con los estudiantes todavía me cuesta conciliar el sueño pensando y analizando todo, me siento un poquito como aquella vez, la primera, que fui de campamentos, eran tantas las ideas y sensaciones que costaba descansar" (HV. Delfín, 10).*

En estas últimas líneas hemos podido comprobar los cambios de orientación que el recorrido docente de Delfín ha ido experimentando, tal vez causados por su nueva dedicación docente y/o por un cambio de titulación. Es necesario profundizar en ello para comprobar si estas situaciones u otras, han determinado ciertos aspectos de su pensamiento docente y de sus planteamientos didácticos.

### 6.5.3 SU CONCEPCIÓN EN TORNO A LAS AFMN: UNA FAMILIA DE ACTIVIDADES

En la base de su pensamiento está la consideración de las AFMN como una "familia" de actividades, unidas por el hecho de compartir ciertos rasgos comunes que les confieren una identidad propia.

*"A pesar de la variada terminología con la que se hace mención a estas prácticas, se puede resaltar el hecho de que los estudios acerca de este tema coinciden en atribuirles una serie de rasgos pertinentes, que suponen una generalización de principios, y que, en definitiva, y aún teniendo en*

*cuanta la disparidad de cada modalidad, permiten comprender la conexión de todas ellas, el factor que las agrupa bajo una misma identidad” (A. Delfín, 53-54).*

En este sentido, nos encontramos actividades aparentemente diversas, pero que comparten el vínculo “fuerte” de desarrollarse en el medio natural, generando la necesidad de interacción y adaptación con el entorno, lo que les confiere una identidad propia a nivel motriz, emocional y social.

*“Yo siempre he dicho que las actividades en la naturaleza son una familia, (...) la escalada con el barranquismo, con el esquí, (...) tienen unos rasgos definitorios comunes, (...) y eso significa que hay transferencias (...) a lo mejor no son transferencias muy visibles en el terreno de lo motriz, pero son transferencias en el terreno de la actividad, es decir, el que ha bajado un barranco, tiene menos miedo a la altura, tiene sensaciones de velocidad adquiridas, y eso le va a venir muy bien para luego poder esquiar. O al revés, un tipo que ha hecho esquí, de alguna manera ya conoce cómo es la montaña, conoce cómo son los desniveles y tal y entonces eso le viene muy bien a la hora de meterse a hacer un barranco o en una piragua” (Ent. Delfín, 338).*

Según Delfín, en la base conceptual y estructural de las AFMN es pertinente que exista un desplazamiento por el medio natural en el que surgen interacciones, bien sea con el medio o con las personas con las se comparte actividad. Es importante destacar aquí el papel del educador, técnico, profesor, etc. como facilitador y dinamizador de estas interacciones.

*“ (...) la base es que haya un desplazamiento, que puede ser individual o colectivo, con un entorno o con otro, (...) a partir de ese desplazamiento surgen una serie de interacciones, (...) superación, de colaboración, de oposición, emociones de riesgo, de sufrimiento; (...) que nosotros como profesionales podemos incentivar unas respecto a otras, potenciar, motivar, etc.” (Ent. Delfín, 15).*

Cuando le preguntamos por la denominación más adecuada, es partidario del término *Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural*, ya que aunque el ámbito deportivo no sea el prioritario, cree que dentro de una definición global debe incluirse este concepto. No le agradan las denominaciones que llevan añadido el riesgo y la aventura.

*“lo deportivo puede estar o no, por eso prefiero yo abrirlo a lo Físico-Deportivo, (...) a la montaña puedes ir a hacer muchas cosas muy distintas (...). El rasgo común es lo que te he explicado, ese desplazamiento que se hace interactuando con el medio, entonces en base a esa interacción, pueden surgir los diferentes enfoques o valores de las actividades” (19).*

Desde esta definición destaca ciertas características que pueden acercarnos a la esencia de las AFMN, éstas se vinculan fundamentalmente a aspectos motrices-emocionales “(...)



siempre como elementos derivados están el factor riesgo, el factor perceptivo, decisional...” (22) y también los aspectos educativos, como podemos ver en sus palabras:

*“(...) curiosamente aunque las actividades se desarrollen de forma individual, nadie las hace de forma individual, quiero decir, desde el senderismo que es la actividad digamos más individual donde tu caminas contigo mismo con tus zapatillas; pues quien más quien menos, se va con unos amigos o lo hace colaborativamente, hay una serie de valores educativos, de colaboración, de satisfacción personal, de vivencia de sensaciones del propio cuerpo, de contacto con la naturaleza” (22).*

Así mismo destaca, desde el papel del técnico o del educador, la posibilidad de regular los estímulos y las prácticas en función de las características personales o grupales del colectivo destinatario.

*“(...) hay gente que busca en esa interacción, superación-competición, más contemplación-relajación, más placer-diversión-hedonismo. Entonces es un poco eso, nosotros sabemos ver lo que quiere cada cual y tratamos de darle en la medida de sus posibilidades” (19).*

La verdadera originalidad de estas prácticas reside en su carácter abierto y la amplia gama de comportamientos que posibilitan a partir de la vivencia y práctica de actividades motrices en el medio natural, de forma más o menos personalizada y con la intención de satisfacer necesidades e intereses a diferente nivel.

*“Las posibilidades de acción que despiertan estas prácticas, tan débilmente reguladas e institucionalizadas en la actualidad, permiten al individuo manifestar una serie de conductas que, animadas por motivaciones diversas, expresen su singularidad y su personalidad” (A. Delfín, 58).*

En este sentido, podemos percibir con qué criterios construye el amplio concepto de las prácticas motrices en el medio natural, marcado genéricamente por el medio en el que se desarrollan y definido específicamente por los intereses, necesidades, vivencias y aprendizajes que se quieren/pueden facilitar.

#### 6.5.4 LAS PARADOJAS ENTRE EL PAPEL SOCIAL Y ESCOLAR DE LAS AFMN

Podemos ver cómo Delfín se muestra crítico en relación al papel desempeñado por las AFMN en el medio escolar, considerando su presencia como algo testimonial y con un enfoque educativo más que dudoso, incluyéndolas, en el mejor de los casos, como una actividad complementaria, frecuentemente desarrollada a través de empresas.

*“(...) el papel en la escuela, en estos momentos, de las actividades en el medio natural, a mi modo de ver, es lamentable” (Ent. Delfín, 74).*

Analizando su razonamiento, vemos cómo comprende la situación a la que se ha llegado, *“no se hace nada, y es lógico que no se haga nada”* (74), justificando como condicionantes limitadores la responsabilidad que el profesorado ha de asumir y los obstáculos con los que se encuentra en su propio centro.

*“(...) la gente no hace nada, porque tiene dificultades para salir de los contextos educativos (...) tiene que asumir responsabilidades, salvar obstáculos con horarios (...), tiene condicionantes presupuestarios (...), no compensa, resulta más rentable sacar unos balones al patio”* (75).

Esta situación provoca que las AFMN, a pesar de tener una presencia implícita y explícita en el currículo de primaria, secundaria y bachillerato, se desarrollen de forma muy puntual.

*“(...) la presencia que tiene en el currículum es teórica, (...) existe el bloque de contenidos, algunos objetivos que hacen referencia a las actividades en el medio natural, pero luego en la práctica no se hace nada, o se hace mínimamente”* (76).

Sin embargo, considera que sí se desarrollan puntualmente como actividades complementarias a través de empresas, pero que no suelen estar integradas con el resto de aprendizajes escolares y se desarrollan, en el mejor de los casos, en aquellos colegios donde los padres puedan pagarlas.

*“(...) un día al trimestre, se contrata a una empresa o el grupo de profesores se junta y se llevan a los críos de excursión a hacer senderismo, hacer esquí o lo que sea, pero de forma complementaria, no integrado en la dinámica ordinaria del colegio”* (78). *“(...) hay algunos coles que hacen algunas cosas, ¿qué coles son? (...) coles privados, de estatus social medio-alto. Los padres, pueden pagar 30€ porque su niño vaya un día a hacer un rapel o una tiroliana”* (79).

Esto genera un problema, ya que frecuentemente se produce una subcontratación en la que no hay un intercambio fluido entre centro escolar, el profesorado, la empresa y sus técnicos.

*“(...) muchas veces subcontrata a una empresa y significa que le deja los alumnos para que la empresa haga lo que buenamente pueda sin cuestionarse sus planteamientos educativos”* (81).

Lo deseable sería coordinación entre empresa y centro pero, según Delfín, esto no pasa en la realidad, ya que normalmente se produce una cesión de responsabilidades y “entrega” del alumnado, donde se suele perder o minimizar el componente educativo de estas actividades.

*“(...) se convierten en un parque de atracciones, dónde a la gente la tratan como si fuera un petate, que sube a esta cuerda, bájate por esa cuerda, baja por el río, rema aquí, rema allá”* (84).

No obstante, a pesar de este discurso tan pesimista, trata de ofrecernos algunas alternativas para que la aplicación de las AFMN en la escuela sea más sencilla, accesible y que éstas puedan llegar a desarrollarse, eso sí, con una buena dosis de esfuerzo e imaginación. Estas alternativas, se basan primeramente en que los equipos directivos de los centros muestren mayor sensibilidad hacia las mismas, sabiendo valorar sus posibilidades formativas, facilitando los recursos necesarios y aportando un mínimo apoyo económico. En segundo lugar, cree necesario propiciar y reconducir la formación del profesorado en torno a las AFMN, y que éste tenga el valor y el compromiso suficiente para vencer los obstáculos que puedan generarse durante su planificación y desarrollo. Y por último, reforzar el trabajo colaborativo del equipo docente, facilitando así la gestión y organización, repartiendo las responsabilidades y posibilitando a través de un trabajo interdisciplinar, aprendizajes más ricos y relevantes.

*"(...) si hubiera equipo docente, formación en el profesorado y apoyo en la directivas, ya, pues claro, un poco de dinero también ¿no?, pues yo creo que podría salir" (101).*

Cuando nuestro informante se refiere al papel de las AFMN en el ámbito social, es cuando se hace evidente la paradoja respecto a lo que ocurre en la escuela, ya que cada vez más gente se siente atraída por estas actividades, propiciando una continua proliferación de empresas que se dedican a estas actividades. Entonces parece sorprendente que, por un lado, la escuela las rechace y, por otro, una gran parte de la sociedad las demande.

*"(...) en la escuela no se hace nada. Pero luego vas paradójicamente y ves que la gente, (...) se siente atraída por los deportes de aventura, por salir al campo, por el retorno a la naturaleza. Y esto de dónde surge (...) de los déficit o secuelas de la vida urbana, que en la televisión aparecen imágenes bonitas y quizás un tanto utópicas de la naturaleza (...), de los aventureros, de los héroes en la naturaleza" (114).*

En algún momento de la entrevista, Delfin reflexiona sobre el modo en que puede llegar a producirse esta situación y, como en otras ocasiones, aparece su vena más mordaz y crítica.

*"(...) la gente a cierta edad ya está cansada de hacer baloncesto y fútbol y se planta con, yo que sé, con 25 ó 30 años y tiene que juntarse con sus amigos, pasar los fines de semana y les resulta más atractivo bajar un rafting que jugar un partido de baloncesto, (...). Quizá por la novedad, no lo sé, pero es verdad que a nivel social son actividades muy demandadas y muy en boga; está muy guay, salir por allí y decir pues este fin de semana he salido a hacer un barranco" (115).*

A partir de aquí, vuelve a aparecer la forma en que estas actividades se desarrollan y el enfoque que las empresas otorgan a las mismas. Se cuestiona en qué condiciones se

desarrollan y justifica que, por muy mal que se planteen, las empresas cuentan con el atractivo social de estas actividades, el desconocimiento del usuario y características intrínsecas de la naturaleza, que las hacen atractivas casi de cualquier manera.

*"¿en qué condiciones has bajado el barranco?, (...) contratando a una empresa, donde te le han bajado unos monitores o las has bajado con tus amigos. Es decir, una vez más los valores o el componente de riqueza de la naturaleza (...) surgen porque es intrínseco, (...) no porque las personas que lo hayan instrumentalizado, lo hayan hecho bien, es decir, si encima te lo hubieran hecho bien, hubieras alucinado el doble" (ibid).*

Por otro lado, cree que ciertas AFMN están muy mediatizadas por un enfoque federativo, tradicional e institucional impuesto, desde el que es muy difícil ofrecer enfoques alternativos a lo técnico y deportivo.

*"(...) las federaciones, ciertas modalidades muy técnicas las han copado (...) piragüismo, esquí, (...), son disciplinas deportivas donde cuesta mucho abrir enfoques alejados de lo técnico y de lo deportivo, [para] enfoques próximos a lo educativo y recreativo pues hay muchas dificultades" (116).*

Finalmente, vuelve a dejar clara su postura, apostando por un modelo, en su opinión, más acorde con las necesidades de la mayoría de la población, pero que no se oferta, ya sea porque los modelos tradicionales están demasiado arraigados o porque no compensa cambiarlo en pro de otros intereses. Este modelo sería más accesible y atractivo para la población, pero para ello hay que dar un giro a ciertos planteamientos muy asentados.

*" (...) una pista de esquí te ofrece unas bajadas, es decir, es como si tú entraras a un gimnasio y te ofrecieran las cuatro paredes y las pesas, (...) si en las instalaciones de actividades en la naturaleza hubiera una dinamización de esas actividades con unos planteamientos previos definidos serían muy diferentes" (116)." (...) Llegas a una pista de esquí, te has gastado treinta euros por el Forfait y qué te ofrecen: pues un chisme que te sube y que tú bajas, (...) un búsqese la vida. Si dices no, es que mira, hay un señor arriba que me explica cosas, que me enseña cómo tengo que bajar, cómo no sé qué, entonces pues yo creo que sería muy diferente" (118).*

En definitiva, podemos comprobar cómo en su pensamiento planea continuamente la disconformidad con el modo en la que las AFMN son ofertadas a diversos segmentos de población, manteniendo un discurso muy crítico, tanto hacia el ámbito escolar, como hacia las empresas o entidades que ofrecen estos servicios. También cuestiona el conformismo por parte de los usuarios de las mismas, como ávidos consumidores de productos y de los responsables docentes, que son los encargados de que éstas se lleven a cabo, o no, y de que se implementen de una forma más enriquecedora o educativa.

### 6.5.5 RASGOS CONTEXTUALES DE LA FORMACIÓN

En este apartado vamos a diferenciar dos partes, una que trata de describir la situación de las AFMN en el plan de estudios, y otra que profundiza en las características básicas de la asignatura objeto de estudio, así como en los ámbitos de actuación hacia los que se enfoca.

#### 6.5.5.1 Reivindicación de un espacio formativo digno

La asignatura *Actividades en el medio natural*, se enmarca en un plan de reciente creación, que se lleva implantado solamente durante cinco años lectivos hasta el curso 2006-07. Si observamos con detenimiento el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en esta Universidad, nos damos cuenta de la importancia que a priori se le otorga a las materias relacionadas con las AFMN, ya que entre la troncalidad y la obligatoriedad cuenta con cuatro asignaturas, además de un practicum que puede desarrollarse en instituciones que se dedican específicamente a las AFMN. Si además valoramos la situación geográfica de la ciudad donde se imparte, vemos cómo las AFMN en general, y las actividades en la nieve en particular, suponen un eje cultural, económico y social de primer orden, con lo cual es fácil deducir que la apuesta formativa en pro de las AFMN, pretende dar respuesta a una formación más específica del licenciado en este campo algo infrecuente en otros centros de formación.

*"(...) la Universidad apuesta, primero por la situación orográfica, (...), segundo por la situación estratégica socio-económica, (...) [nuestra comunidad] será lo que sea, desde el momento que se dinamice el turismo activo, (...) y si algún día tiene espacio propio es porque desarrolla este tipo de actividades de una forma modélica, (...), entonces, hay una apuesta política basada en argumentos económicos, a los políticos les interesa muchísimo que estas asignaturas tiren adelante" (168).*

Sin embargo, estas evidencias se desmontan en cierta forma ya que, en la práctica la apuesta por este contenido no ofrece una cara tan amable. Ante la pregunta de si en su centro las AFMN ocupan el papel que merecen, ocurre lo que ya en otros centros hemos detectado.

*"(...) en el plan de estudios aparecen cuatro asignaturas para todos los alumnos, pero luego te das cuenta de que el crédito que tienen, la duración o la dedicación que tienen, es escasa" (156).*

En las palabras de Delfín, podemos comprobar que se siente maltratado en su centro, ya que no comprenden las circunstancias especiales que envuelven a este tipo de asignaturas.

*"(...), el profesorado tenemos muchos problemas para sacarlas adelante, no estamos reconocidos por nuestros compañeros, que a mí esto, no sé cómo decirte, me duele mucho, que a la hora de*

*hacer horarios, la gente equipare dar fisiología a las diez de la mañana en el aula número dos, con dar nieve en [una estación de esquí a más de una hora de nuestra ciudad] a las nueve de la mañana. Si es que, no tiene nada que ver y para ellos es siempre lo mismo” (158).*

Si antes veíamos que la extensión de las AFMN en esta titulación se justificaba por razones culturales, sociales, políticas y económicas, podemos ver cómo la apuesta finalmente es más demagógica que decidida.

*“(…) aquí [refiriéndose a su centro y por extensión a su Universidad y comunidad autónoma] hay una situación claramente demagógica” (156), ¡oh! [este centro], está orientado al medio natural (...), todas las materias van a girar [en torno a este eje], es el tema transversal (...) hasta cuando vienen los políticos, esto ya es para reirse, te vienen, cuando inauguraron el pabellón o cuando inauguran cualquier chiringuito, pues [citan algunas localizaciones geográficas] y es que son palabras huecas” (157).*

A pesar de las intenciones políticas, no existe un apoyo decidido para el desarrollo de estas asignaturas, se ha producido una congelación de la dotación económica y cada vez se recortan más presupuestos para prácticas fuera del centro.

*“(…) ahí hemos llegado al meollo de la cuestión y es que la Universidad sí quiere actividades en la naturaleza pero cada año recorta más la partida de prácticas externas” (169), (...) es una apuesta tímida y demagógica, de cara a la galería, (...), pero de puertas para adentro, es casi de subsistencia, ya digo. Empezamos en contrato programa con las partidas para prácticas externas, no se si de 36000€ y este año, estamos con 18000€” (171).*

Esta situación y otras cuestiones antes citadas, acarrearán una desmotivación por parte de los docentes que las imparten, de hecho se han producido ya muchos cambios en el profesorado.

*“(…) para nada son la niña bonita, las asignaturas éstas, al revés, son las ovejas negras. Nadie las quiere impartir, de hecho ha habido cantidad de cambios de profesorado en los últimos años”, (...) tan panto como puede, se coge fútbol o se coge baloncesto, pues porque es muy cómodo: ir a las diez, alguien te ha abierto ya el pabellón, te ha sacado los balones y tal, y no tiene nada que ver con contrátate autobuses, desplázate y llegas allí y hay un mal tiempo y llegas allí y... los chavales; tres de ellos se han olvidado no se qué y trata de resolverles el problema para que las cosas tiren adelante” (159).*

Estas situaciones podemos emparentarlas con algunas de las limitaciones que suponen impartir este tipo de asignaturas en la Universidad, agravadas por la sensación de que a pesar de haber implementado un plan de estudios ambicioso para que las AFMN tengan un peso

específico importante en la formación, a la vista de los hechos, en opinión de nuestro informante, las intenciones se pierden por el camino.

### 6.5.5.2 Características de la asignatura y ámbitos de actuación

- La asignatura *Actividades en el Medio Natural* que imparte Delfin es troncal, se imparte en tercer curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y tiene una carga de 6 créditos.
- Lleva ofertada seis años (desde el curso 2001-02) y siempre ha estado impartida por el mismo profesor.
- El límite de matriculados ha oscilado entre 40 y 60 alumnos.

Desde cuestiones más específicamente pedagógicas, las características de esta asignatura se encuentran marcadamente influenciadas por la dedicación específica de esta materia a las actividades en la nieve.

*"[tratamos de] contribuir a la formación del Licenciado desde el dominio de una serie de actividades deportivas en el medio natural [nevado], en ese sentido pues aportaría algo similar a lo que podría aportar cualquier otra actividad deportiva; (...) el conocimiento de una serie de actividades, tanto teóricas como prácticas" (182).*

*"[como fundamentos básicos pretendemos], que aprendan a esquiar, que tengan un dominio básico de la actividad deportiva, que conozcan el deporte (...) un planteamiento deportivo enfocado a ópticas deportivas" (190).*

Aunque si la comparamos con el resto de materias no específicas del medio natural, vemos como su componente práctico y vivencial, dota al alumnado de unas destrezas y habilidades más concretas.

*" (...) te das cuenta de que hay materias que se imparten de forma teórica en los planes de estudios y que aquí tienen una aplicación práctica (...) es decir está la asignatura de planificación o la asignatura de legislación, entonces claro allí les explican de forma teórica cómo se hace un proyecto de trabajo, cómo está la legislación, (...) pero luego qué pasa, venimos nosotros desde la asignatura concreta del medio natural y es cuando eso se aplica, y tiene cara y ojos, y es cuando los chavales de alguna manera ven la noción de realidad" (183).*

Cuando habla de los ámbitos de actuación, sigue sosteniendo que lo ideal es una especie de comunión entre lo educativo y lo recreativo, a pesar de que actualmente en la Licenciatura lleva a cabo un enfoque más deportivo.

*"(...) a lo mejor, consecuencia de que empecé en las escuelas de Magisterio a trabajar y ahora estoy en una Licenciatura me da la sensación de que lo educativo ya está superado (...) es una situación de comunión, ¿no? (...) el revestimiento educativo, que venimos haciéndolo tantos años y ahora aportarle una nueva dimensión recreativa" (61- 62).*

Se produce una cierta contradicción entre el enfoque de sus asignaturas en años anteriores, marcado por impartir docencia en Magisterio, y lo que ocurre en la realidad.

*"(...) ahora cada vez le estoy dando más valor a lo deportivo, dejando lo educativo y lo recreativo intencionadamente para el master [que oferta como curso de postgrado]. Es decir, en la Licenciatura, en el grado, en la troncal, doy lo mínimo imprescindible, lo mínimo imprescindible para mí, el sentido utilitario, es lo deportivo" (190).*

### 6.5.6 PLAN DOCENTE: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN

Primeramente, antes de desgranar el programa docente, hemos de recordar una vez más que esta asignatura, troncal en la titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, se centra, a pesar de su denominación más genérica, en la formación sobre la práctica de algunas actividades físico-deportivas en la nieve. El plan de estudios donde se enmarca esta asignatura, ya dispone de otra asignatura troncal que se encarga de los fundamentos genéricos y de las prácticas más básicas de AFMN.

Como ya hemos apuntado, el centro donde se desarrolla esta asignatura se sitúa en un contexto social, cultural y económico donde las actividades en la nieve están profundamente arraigadas, son un interesante yacimiento de empleo y se consideran un contenido de formación muy necesario para cualquier Licenciado.

Para comprender mejor el alcance de esta asignatura, vamos a ir desgranando los diferentes elementos del programa docente.

#### 6.5.6.1 Objetivos

En este sentido, la asignatura parte de un abanico de objetivos de carácter amplio, pero en el que se destaca prioritariamente el contacto del estudiante con el medio natural nevado, a través de diversas modalidades deportivas, realizando frecuentes salidas al medio natural en las que se pretende trabajar desde aspectos técnicos, didácticos y organizativos.

*"(...) el objetivo fundamental es contribuir a la formación del Licenciado desde el dominio de una serie de actividades deportivas o una serie de modalidades [en terrenos nevados]" (Ent. Delfín, 182).*



*"Yo quiero que el chaval toque la nieve, ver cómo se mueven en la nieve, (...) no apruebo a nadie que no le haya visto moverse en la nieve" (205). "Moverse en la nieve significa: esquiar o dirigir alguna actividad en la nieve, pues, ya sea un calentamiento, sea una mínima forma jugada, es decir; yo quiero ver cómo tú te manejas en la nieve, cómo coges el material, cómo das clase, una consigna a otras personas, cómo tú te organizas para que en una circunstancia abierta, incierta, con problemas de comunicabilidad, porque a veces hace viento, o la gente, en el espacio, está muy lejos, yo quiero verte a ti desenvolverte allí" (206).*

A partir de esto, los objetivos que se explicitan en el programa son parte integrante de este objetivo general, que pretende una familiarización global con todos los aspectos necesarios, para saber desenvolverse como docente en la nieve.

*"[el resto de objetivos] son partes o fragmentos de ese objetivo general: familiarizarse con el material, vivenciar situaciones, conocer y utilizar recursos, etc." (212).*

Observamos (Prog. Delfín, objetivos) que en los objetivos del programa destaca la adquisición de competencias teórico-prácticas, para poder desarrollar actividades en la nieve desde diferentes niveles de aprendizaje. Se remarca el interés por manejar los elementos que componen estos aprendizajes e identificar las funciones que, como profesionales, se han de desempeñar, cobrando importancia la capacidad para desarrollar materiales didácticos específicos, la familiarización con los materiales y equipamientos específicos necesarios para las diferentes prácticas y estimulando también, desde el estudio y la investigación práctica, el sentido crítico y el compromiso cívico y medioambiental.

### 6.5.6.2 Contenidos

En el programa docente se definen los siguientes bloques temáticos (Prog. Delfín, contenidos):

*Bloque 1: Generalidades de las actividades físico-deportivas en el medio nevado.*

*Bloque 2: La enseñanza de las actividades en la nieve: la iniciación y el perfeccionamiento.*

*Bloque 3: Organización y seguridad en las prácticas físicas en el medio nevado.*

*Bloque 4: Práctica y vivenciación de actividades y recursos en el medio nevado.*

Vemos que los tres primeros bloques se centran en aspectos teóricos donde, desde las generalidades, se pasa a los planteamientos didácticos, para llegar a aprendizajes sobre organización, gestión y protocolos de seguridad.

*"Hay una parte inicial de generalidades en las actividades en el medio natural y, esas actividades, qué circunstancias particulares tienen en la nieve. Luego hay otra parte de cómo se enseñan esas*

*actividades y otro bloque temático de cómo se organizan esas actividades en la nieve. Esto sería la parte teórica del curso, es decir; qué es, cómo se enseña, cómo se trabaja (...) cuestiones de seguridad, de organización, de materiales,...* "(Ent. Delfín, 226).

El cuarto y último bloque se basa en aspectos de experimentación y aplicación práctica, centrándose en el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje específicas por módulos o modalidades deportivas: esquí nórdico, esquí alpino, snowboard y otros deportes en la nieve.

*" (...) los contenidos están estructurados en bloques temáticos, (...) hay un bloque temático que es el de práctica, que aunque es el cuarto, en realidad es el más grande, es el que más ocupa, que es a lo mejor el sesenta o setenta por ciento del programa" (225).*

Los bloques "teóricos" tienen una presencia testimonial en la asignatura, ya que a pesar de que aparecen tres bloques con una orientación más teórica, en la realidad el grueso de la asignatura se desarrolla a través del bloque 4. La fundamentación teórica la trabaja el alumnado a través de lecturas y, en algunos casos, el profesor hace resúmenes de cada tema en el autobús, durante el viaje a la práctica semanal.

*"en la parte teórica, tengo materiales que se leen (...), la parte teórica no la imparto en clase, lo que es el rollete teórico de tomar apuntes eso no se hace" (281).*

*" (...) la parte teórica esta ahí. Yo la comento en el autobús, les hago síntesis de los temas, es decir, que no es en frío, pues a lo mejor en diez minutos les hago un pequeño resumen del tema que se va a trabajar ese día, que se supone que se lo tenían que haber leído en casa y que lógicamente no lo han hecho" (290).*

En el bloque "práctico" se pretende que el alumnado conozca y se familiarice con varias especialidades: raquetas de nieve, esquí de fondo, esquí alpino y snowboard. Los contenidos de este bloque, con una orientación totalmente práctica, se desarrollan en las diferentes salidas de un día a la nieve.

Como hemos comprobado Delfín apuesta por una opción "multideportiva", a pesar de que sus alumnos adquieran menor dominio, en lo más habitual y monográfico en otros centros de formación, es decir, el esquí alpino.

*" (...) trabajo raquetas de nieve, esquí de fondo, esquí alpino y snowboard. Por ejemplo, en otros sitios sólo hacen una modalidad, (...) las sesenta horas que tienen en la asignatura hacen esquí alpino, es decir; es gente que termina esquiando alpino bien o muy bien. Yo prefiero que conozcan un poquito otras modalidades deportivas en la nieve y que esquíen un poco peor" (227).*

La justificación de la inclusión de un mayor número de modalidades, radica en que su interés prioritario es el conocimiento y experimentación mínima en varias especialidades, ya que de esta manera se puede tener una mayor amplitud de enfoques y posibilidades de trabajo en la nieve, desde diferentes objetivos y con diferentes colectivos. Lo justifica así:

*"(...) esquí de fondo me parece una actividad fantástica para trabajar a todos los niveles, desde salud a entrenamiento, a recreación, a educación, entonces, el esquí de fondo que es la oveja negra de la disciplinas en la nieve, para mí es un contenido muy cuidado. Por qué el snowboard, pues, entiendo que es algo que va a ir a más, la gente joven cada vez lo demanda más, el que lleva unos años haciendo esquí con los bastones, pues, quiere probar otras cosas (...) entonces combino la disciplina reina que es el esquí alpino con, con estas otras dos y luego además quiero añadir siempre algo que sea fuera de pistas, [las raquetas de nieve]" (ibid).*

Respecto a otras prácticas menos comunes (en otros centros universitarios) y alejadas de las infraestructuras con las que se cuenta en las pistas de esquí, Delfin justifica así la inclusión de las raquetas de nieve, como contenido importante en la asignatura:

*"(...) las raquetas de nieve son una actividad que se realiza en un entorno natural total, no estandarizado, (...) las problemáticas de trabajo ahí son totalmente distintas, porque claro, ya no cuentas con el apoyo de unos lavabos, ya no cuentas con una cafetería, es decir; es un planteamiento más de excursionismo invernal con raquetas, y para mí es fundamental, a los alumnos, les gusta. Una vez que lo han visto entienden la diferencia, (...) la estación de esquí está muy bien (...) es muy divertido, pero no tiene nada que ver, es un espíritu totalmente distinto" (229).*

No querría dejar pasar la oportunidad de hablar de otros contenidos que pueden desarrollarse en terreno nevado, pero que por diversas razones no los ha incluido dentro de la asignatura. Nos referimos al esquí de travesía y a las técnicas invernales en la nieve.

*"El esquí de travesía es algo que de alguna manera lo tengo como un reto profesional" (246). ¿Cuál es la problemática? (...) tengo valor para llevarme unas 60 personas al monte, pero me falta valor para llevármelos a hacer esquí de montaña, es muy complejo" (247).*

En este sentido considera que hay prácticas muy interesantes, como el esquí de travesía, pero que, a nivel organizativo, requieren una ratio profesor-alumno muy reducida, por la complejidad técnica de la actividad, el nivel de compromiso y el aumento de la incertidumbre en el medio.

*" (...) me lo he cuestionado muchas veces [incluirla en la asignatura] , pero se requeriría, pues eso, que en vez de yo solo, estuviéramos ocho o diez personas, de tal forma que fuéramos con grupitos de cuatro, bajándolos casi de la mano, pero claro, es que el entorno es salvaje" (251).*

En otro orden de cosas, cuando nos interesamos por cómo se organizan los contenidos de la materia, Delfín nos muestra cómo debería ser en la práctica, aunque nos advierte que hay que conjugarlos con aspectos de organización y gestión que no siempre están en su mano.

*"Lo que yo hago en primer lugar, [es valorar] desde el punto de vista organizativo, lo que les interesa a mis alumnos para aprender y lo que está relacionado con la dificultad de la materia, (...), hasta ahora, yo he tenido una limitación de horarios, me ponían los lunes. Usted váyase a esquiar los lunes, tiene todo el día, los lunes, significaba que mi asignatura era "los lunes al sol" (269).*

*"Entonces, poco a poco mi pelea ha sido ir modificando la coyuntura organizativa (...), agrupar los días en módulos, mi planteamiento de asignatura es: hay un módulo de esquí de fondo, hay un módulo de esquí alpino, que es una unidad temática que hay que desarrollar de forma más o menos integrada o conjunta" (270).*

Una vez que las salidas se puedan agrupar en módulos de aprendizaje por modalidad, su criterio de organización se ajusta más a la lógica. En este sentido nos apunta:

*"(...) desde un punto de vista organizativo desde un modo lógico (...), es que primero haga usted raquetas, porque es una motricidad más natural, el material es más asequible, más cómodo; después esquí de fondo, por lo mismo, después esquí alpino y después snowboard" (ibid).*

Finalmente, valora que la organización de los contenidos debe interrelacionarse de forma lógica desde tres parámetros diferentes, como podemos comprobar:

*"[conjugando] la organización de la materia, la lógica de la materia y las cuestiones psicológicas de los aprendices, (...) lo lógico es: primero raquetas, después fondo, alpino y por último snowboard, eso lo deseable y agrupadito en módulos, pues para que la gente se acueste con una idea a la cama y al día siguiente al punto de la mañana, ya con los esquís puestos y retomar el trabajo hecho el día anterior" (272).*

### 6.5.6.3 Planteamiento metodológico y actividades

En el programa de la asignatura no aparece explicitada la metodología utilizada, pero a lo largo de la entrevista con Delfin, y revisando conjuntamente los diferentes elementos curriculares del programa, podemos comprobar que el trabajo más teórico se desarrolla a través de lecturas de documentos que prepara el profesor y cuelga en una plataforma virtual en internet. Así, las pocas sesiones de aula se destinan a trabajar fundamentalmente los aspectos organizativos de las salidas.

*"[En] la parte teórica, tengo materiales que se leen (...) En las clases se preparan las excursiones, se abre información sobre qué vamos a hacer, (...) los apuntes (...) se los descargan, se los leen y se lo preparan para el examen" (281).*

La parte práctica, espina dorsal de la asignatura, se centra fundamentalmente en el trabajo sobre la técnica (los alumnos que saben esquiar ayudan en esta parte), basándose éste en el conocimiento y experimentación de las progresiones de aprendizaje y en la mejora de autonomía personal del alumnado en la nieve. También, el resto del alumnado, por medio de asignación de tareas y desarrollo de proyectos de trabajo supervisados por el profesor, prepara juegos, calentamientos y otras actividades en la nieve.

*"(...) los chavales participan en ciertas franjas de actividad donde ellos cobran responsabilidad" (281). "Y entonces digamos la metodología principal se centra en la práctica, ¿no? Y en la práctica, pues bueno:... es divide y vencerás, yo estoy solo con 60, hay algunos que saben esquiar muy bien, me ayudan a dar clases, hacemos trabajo de técnica y luego hacemos otro tipo de trabajo más lúdico o más educativo" (282):*

Dentro del planteamiento metodológico, la manera de transformar el contenido disciplinar en aplicación didáctica, se lleva a cabo fundamentalmente con la experimentación de las diferentes fases del aprendizaje y a través de las prácticas entre compañeros, donde se busca la aplicabilidad del contenido desde los trabajos que, por grupos de capacitación, hacen los estudiantes.

*"(...) se les explica, cómo tienen que enseñar a otros y de hecho hay algunos que hacen el esfuerzo, otros, directamente viendo, cómo sus compañeros les enseñan a ellos, les sirve para decir: yo puedo hacerlo también con otros (...) organizando calentamientos, organizando situaciones lúdicas por las tardes, se les pide que hagan propuestas, (...) algunos trabajos son de diseño de actividades, otros son de puesta en práctica de actividades, (...). Se busca esto, la aplicabilidad del contenido" (309).*

No obstante, el que parte de los alumnos (los que tienen cierta experiencia), se encarguen de desarrollar algunos de los contenidos prácticos de la asignatura, por un lado puede resolver algunos de los problemas organizativos de la asignatura y por otro brinda la posibilidad de tener contacto docente por grupos de alumnos, en este caso con sus compañeros.

En opinión de Delfín, este planteamiento tiene también ciertas limitaciones si lo comparamos con el contacto y prácticas docentes con otro tipo de colectivo: niños, adultos, etc. De esta forma, este año ha tratado de contactar con grupos de colegios para que, a través de este tipo de prácticas, los aprendizajes tenga un mayor calado y significatividad.

*"este año he querido abrir una o dos clases a actividades con gente ajena a la Universidad, hablamos con un colegio, (...) allí, es donde realmente lo chavales se han tenido que superar a sí mismos. (...) Te das cuenta del valor que tienen los grupos de verdad, (...) grupos muy diversos, (...), lo que se trata efectivamente, es de dar las soluciones adecuadas a cada casuística" (132).*

Respecto a la pregunta sobre si desarrolla algún tipo de conexión intra o interdisciplinar, comenta que él no lleva a cabo estas conexiones intencionalmente, pero sí cree que existen unas visibles transferencias entre actividades que se realizan en el mismo medio.

*"Y lógicamente eso se ve multiplicado [las transferencias entre Actividades en el medio natural] por diez en el momento de que estás hablando del mismo medio [la nieve]. Lo que les digo a los alumnos, bueno, hoy vamos a hacer lo mismo que la semana pasada, pero con otro material" (340).*

Algo que sí trabaja de forma transversal, aunque sin demasiada profundidad, son algunas reflexiones en torno al turismo activo, ya que se relaciona con la propia actividad que desarrolla y con las circunstancias sociodeportivas que acontecen en su Comunidad. En este sentido puntualiza que no puede dar más profundidad a este tema, pues el medio (espacio) donde se desarrolla su docencia no lo permite.

*" (...) sí que hay reflexiones hacia el turismo activo, (...) como los fines de semana una reunión de personal va a la montaña y luego vuelve a bajar, (...) y como se hacen en ciertas épocas del año, pues reflexionas sobre la estacionalidad de los periodos vacacionales (...)no nos olvidemos que yo las clases las hago en las pistas de esquí, muchas veces no tienes un aula para razonar, el único espacio de trabajo que tienes un poco al margen de las inclemencias es el autobús" (344).*

En cuanto a si dispone de colaboradores externos a la asignatura, es firme en el planteamiento de que la asignatura está pensada para que la desarrolle él solo, aunque reconoce que en momentos puntuales, y en alguna modalidad concreta, además de los alumnos matriculados, tiene algunas colaboraciones, refiriéndose a ex alumnos y algún compañero de la

Facultad, pudiendo con su presencia plantear algunas cuestiones que en solitario sería muy complicado.

#### 6.5.6.4 Evaluación

Valorando el programa de la asignatura (Prog. Delfín, evaluación), comprobamos que para la evaluación cuenta con criterios diferenciados para la parte práctica, la teórica y la teórico-práctica.

En la práctica se fijan dos alternativas:

- Evaluación continua, durante el desarrollo de la propia asignatura, para la cual se exige una asistencia y participación activa al 90% de las prácticas. A criterio del profesor, en función de la dinámica de trabajo durante el curso podrían plantearse exámenes prácticos referidos a los distintos módulos de trabajo práctico.
- Prueba práctica de conjunto, al final de la asignatura, compuesta de dos partes: ejecución y observación.

La parte teórica se califica a través de una prueba objetiva escrita, que configura el 60 % de la nota final del curso.

En la parte teórico-práctica se propone la elaboración de un trabajo monográfico realizado en grupo, bajo la supervisión del profesor, sobre los temas propuestos. Este representa el 40 % de la calificación final.

Opcionalmente, existe la posibilidad de elaborar algún trabajo práctico y de investigación extraordinario, a concretar con el profesor; que podrá suponer un incremento del 20 % del valor total de la calificación.

La calificación final de la asignatura se obtendrá a partir de la valoración porcentual indicada en los criterios de evaluación teóricos y teórico prácticos, siempre que ambos estén aprobados por separado y se considere superada con aptitud la parte práctica. A dicha calificación final se sumará, en su caso, el valor correspondiente al trabajo opcional.

Delfín reconoce que, cada año, ha ido endureciendo la asignatura, fundamentalmente en relación a los criterios de evaluación.

*" (...) he ido endureciendo progresivamente los criterios de evaluación, hasta llegar donde tengo ahora, siempre ha sido básicamente lo mismo, parte práctica, parte teórico-práctica y parte teórica,*

*pero le digo; cada vez un poquito más de caña, progresivamente y ahora, pues claro, ahora es una asignatura un poco dura” (373).*

Plantea una mayor exigencia en relación a la asistencia, ya que actualmente el alumnado para superar la asignatura tiene que acudir a todos los módulos. Cree que la asistencia a las diferentes actividades es la única forma de que los alumnos conozcan el mundo de la nieve en todos los aspectos, pero el que asistan no es el único criterio para que superen la parte práctica, insistiendo en que quiere ver a los alumnos desenvolverse en la nieve y, a través de la observación, hacer una evaluación continua que otorgue el apto o no apto.

*“(...) quiero ver a la gente en la práctica, porque creo que en las pistas es donde se aprende el mundo del esquí (...) que empieza a las nueve de la mañana y acaba a las cuatro de la tarde, frente a otro tipo de actividades, entonces, tiene unas características particulares y has de estar en las pistas” (370).*

A pesar de que la parte teórica se desarrolla únicamente a través de apuntes que el profesor facilita al alumnado también se muestra cada vez más exigente en ella, mostrándose muy riguroso para aprobar.

*“Otra cosa que he ido haciendo, es ir endureciendo también la parte teórica, cada año he sido más exigente, (...) Exijo para aprobar, me parece que un sesenta o un sesenta o un sesenta y cinco por ciento, ¿por qué? Porque a mí no me vale un profesional, imagino que como a ti tampoco, que la mitad de las veces lo hace bien y la mitad de las veces lo hace mal, quiero decir; que un alumno apruebe un examen, significa que la mitad de la materia lo domina y la otra mitad no: ¿así se puede ir por la calle o qué? imagínate que cada vez que un señor opera, la mitad de las operaciones las hace bien y la mitad de las operaciones las hace mal” (371).*

#### 6.5.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea

En este apartado se vuelve a mostrar muy crítico y escéptico en relación a cómo se va desarrollando este proceso.

*“Yo soy totalmente escéptico (...) para mí son pamplinas (...) considero que mayoritariamente van a servir para perjudicarnos” (325).*



### 6.5.7 LIMITACIONES EN LA DOCENCIA DE AFMN

Cuando nos detenemos a valorar cuáles son las limitaciones que Delfín encuentra en el desarrollo de la docencia de su asignatura, nos encontramos con tres situaciones diferenciadas.

Por un lado, se encuentra con los problemas organizativos y de gestión, muy recurrentes en el profesorado que imparte asignaturas de AFMN. Ya hemos hablado del esfuerzo que supone sacar adelante las actividades, la pelea continuada por poder contar con unos horarios idóneos para llevarlas a cabo, etc. Pues bien, según el sentimiento de Delfín, a todo esto se une la poca sensibilidad por parte de algunos compañeros y del equipo directivo hacia la asignatura que, a la dificultad inherente de salir al medio natural con alumnos, le añaden la incomprensión y poca valoración en el seno de su propio centro, lo cual en muchas ocasiones deja en el docente una sensación de soledad y lucha en solitario.

*“Entonces es una situación compleja, (...), las incomprensiones del resto de compañeros y del equipo directivo, que a veces, sí tiene sensibilidad, ¿no? Y dices ¡ostras! pues menos mal, que a esto llegan, pero otras veces, te das cuenta de que estás muy solo” (160).*

Por otro lado, el número de alumnos matriculados en la asignatura imposibilita desarrollar las actividades de la forma más idónea, más aún cuando no se cuenta con el profesor, principal responsable de la docencia, para tomar decisiones a la hora de aumentar o no la matrícula. Percibiéndose así esta situación como un incremento de las dificultades ya inherentes a la asignatura.

*“ (...) me han colocado ocho o diez alumnos sin consultármelo, porque hay un número clausus, que está escrito en un papel (382), “ (...) empecé yéndome con cuarenta chavales a la montaña y ahora es con sesenta y ahora no es lo mismo, (...) tienes que contratar autobuses de sesenta que son excepcionales por aquellas carreteras de Dios, no son autovías, son carreteras, pues en un autobús de sesenta no se mueve igual... esto es dificultad añadida, pero bueno, yo creo que son dificultades que las lleva la materia” (388).*

Otra limitación puede ser el tiempo de gestión que supone ser el responsable de asignaturas de estas características, aunque Delfín asume que es así y que forma parte de su trabajo, insistiendo, una vez más, en que el problema fundamental es la falta de reconocimiento de estas dificultades por parte de sus compañeros.

*“Yo no me quejo tanto por las dificultades, (...) sino por el reconocimiento y la valoración que hacen de esa dificultades mis compañeros, (...) que equiparen la asignatura de fisiología o de didáctica (...)”*

*con la de deportes en el medio natural, me duele porque no es lo mismo, ellos van a clase y lo tienen todo, yo tengo una carga de gestión de: contratar autobuses, forfaits, que ellos no tienen” (389).*

Como se puede deducir de sus palabras, la sensación de incompreensión por parte de los compañeros supone en ocasiones una carga añadida, que puede ser más limitadora que la falta de recursos o la responsabilidad que supone salir con el alumnado al medio natural.

## **6.5.8 CONSIDERACIONES MÁS RELEVANTES Y APROXIMACIÓN A LOS GRANDES TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE DELFÍN**

### **6.5.8.1 Preocupaciones y principios docentes**

Antes de apuntar algunas de las evidencias que nos muestra las líneas actuales del pensamiento de Delfín, hemos de destacar su evolución profesional, ya que en los últimos años ha pasado de impartir asignaturas diferentes y de la Diplomatura de Magisterio a la Licenciatura de CCAFD, que han podido precipitar su cambio de enfoque docente, desplazando sus preocupaciones desde el campo educativo-recreativo hacia el técnico-deportivo.

En la actualidad, su preocupación principal en el marco de la asignatura de la que es responsable, se centra en posibilitar aprendizajes específicos, para que el alumnado sepa desenvolverse en todo aquello relacionado con las AFMN en la nieve. Quizás el carácter tan especializado de la asignatura y la limitación temporal a la hora de desarrollar sus pretensiones docentes, le haga priorizar en planteamientos docentes más técnicos y organizativos, tales como:

- El manejo autónomo en la nieve por parte de los alumnos, creyendo que es fundamental que éstos se desenvuelvan con cierta soltura motriz en varias modalidades.

- El conocimiento de una serie de procedimientos de trabajo técnicos-didácticos (conocer las fases de aprendizaje de las diferentes modalidades) y organizativos (contratación de material, gestión de materiales, organización de grupos,...), relacionado con varias especialidades deportivas en la nieve (raquetas, snowboard, esquí nórdico y alpino).

En la actualidad, su enfoque docente se centra principalmente en un planteamiento profesionalizador, donde su alumnado debe aprender recursos de trabajo desde diferentes modalidades deportivas en la nieve, a través de la experimentación y el conocimiento de sus particularidades técnicas y organizativas, de cara a un posible trabajo en este ámbito.

Por otra parte, su preocupación se centra en la búsqueda de la dignificación profesional en el ámbito de las AFMN, sintiéndose maltratado por algunos compañeros en su centro, lo que le lleva a la reivindicación continuada para que se valore este contenido y el trabajo que se realiza en este tipo de asignaturas.

Esta situación puede tener su paralelismo en el aumento progresivo del nivel de exigencia de la asignatura, donde los criterios de calificación se ven progresivamente endurecidos, con la convicción de que no todo vale y de que ésta es la vía correcta para asegurarnos de formar buenos profesionales y que así asignatura tome el carácter y peso que se merece dentro de la titulación. De esta forma, y retomando sus palabras en la entrevista, *de una asignatura más o menos trivial, como son las actividades en la naturaleza, que es ir de excursión la campo y pasar un rato agradable, está haciendo una materia dura, donde hay que estudiar, dónde hay que ir a todas las clases, donde hay que trabajar, hacer un trabajo de aplicación, etc..*

Finalmente, destacar su marcado escepticismo y crítica ante determinadas situaciones que ya se han visto reflejadas, tales como la situación de las AFMN en el ámbito escolar, el conformismo social en determinadas prácticas, la falta de profesionalización de las empresas que ofertan servicios en la naturaleza, así como el tímido apoyo institucional hacia la formación de profesionales de las AFMN.

#### 6.5.8.2 Perfil y competencias profesionales

Para este apartado hemos querido definir lo que para Delfín son las características principales de un buen profesional en relación a la materia que imparte.

En este sentido, un profesional de las AFMN en la nieve tiene que: dominar motrizmente la disciplina deportiva en la que se ha formado, lograr transmitir eso a otras personas, ser capaz de adaptarlo a las necesidades del grupo y poder definir, a partir de ciertos protocolos, procedimientos de trabajo y propuestas de enseñanza-aprendizaje.

Las anteriores competencias son básicas para poder desempeñar de forma adecuada su cometido profesional; transversalmente debe estar capacitado para llevar a la práctica todo lo anterior, sabiendo además gestionar bien el espacio, el tiempo, los materiales, la climatología, el entorno natural, etc.

Delfín parte de la convicción de que los aspectos técnicos se aprenden a través de la práctica, pero que hay determinadas habilidades que un buen profesional debe tener y que, en ocasiones, son difíciles de aportar durante la formación inicial. Aquí se refiere al sentido común,

ya que en las AFMN suelen darse situaciones muy abiertas con un alto nivel de incertidumbre, donde se debe tener una gran apertura mental y adaptabilidad para ser capaz de valorar cada situación, diferenciando en cada momento cuál es el problema que tienes que resolver en primera instancia, qué debes y qué no debes potenciar. Pero todo ello, como ya dijimos antes, no aparece en los libros y, por mucho que se explique en clase, al ser una situación global de trabajo, se aprende en la práctica con grupos y situaciones reales.

En relación a los ámbitos de trabajo del futuro Licenciado, reconoce que su planteamiento docente ha sufrido un giro, debido a la asignatura de la que es responsable y a la titulación donde la imparte. La situación de baja empleabilidad en el sector educativo formal, le ha hecho replantearse el enfoque de la materia hacia los campos de la gestión, la autogestión de empleo, el trabajo para instituciones, para clubes, asociaciones, etc. tratando de ser sensible a las posibles salidas profesionales de sus alumnos.

### 6.5.8.3 Modelos didácticos

Si tomamos como punto de partida los modelos didácticos que hemos tenido como referencia en nuestra investigación, en el caso de Delfín, podemos determinar que el modelo técnico y el de organización y gestión son los que predominan a lo largo de su acción docente.

Respecto a la *vía de capacitación técnica*, observamos el interés porque su alumnado conozca las progresiones de aprendizaje de las diferentes disciplinas y que sepan ejecutarlas de manera adecuada. Para ello dedica en las salidas a la nieve al menos dos horas de aprendizaje técnico, dividiendo a los alumnos en grupos de nivel, que son coordinados por el propio profesor, por alumnos con suficiente dominio técnico y, en ocasiones puntuales, también por algún colaborador. El objetivo principal es que tengan la suficiente autonomía en la nieve dentro de las modalidades que se trabajan.

La *vía de organización y gestión* la desarrolla, en primera estancia, compartiendo con los alumnos los aspectos necesarios para desarrollar las salidas a la nieve. Considera que la actividad empieza en la contratación de autobuses, forfaits, alquiler de material, organización de grupos, etc. y que todo esto es inherente a la tarea de todo profesional y que está estrechamente vinculada a las tareas técnicas y didácticas. Delfín reconoce que es muy minucioso, sistemático y estricto a la hora de establecer los protocolos de organización y que la gestión del tiempo de forma eficiente, una vez que se llega al espacio de práctica, es uno de sus retos profesionales. A nivel teórico aparece de forma importante un bloque relacionado con cuestiones de seguridad,

organización, gestión de materiales, etc., que sus alumnos trabajan autónomamente a través de apuntes que elabora el propio profesor.

*La vía de optimización educativa* la trabaja a través de las franjas horarias dedicadas a los proyectos de trabajo y propuestas que los alumnos diseñan para trabajar con sus compañeros: preparar calentamientos, actividades lúdicas, talleres, etc. También en el trabajo con las progresiones de aprendizaje, tanto por aquellos que las dirigen, como por los que las viven como alumnos. Reconoce que, en este sentido, olvida algunos aspectos de índole educativa, que antes sí trabajaba, su razonamiento es que prioriza a favor de los planteamientos formativos, por los que apuesta en la actualidad.

La *vía suministradora de sensaciones* no la trabaja intencionalmente. Según su opinión esto se vive de forma natural en el desarrollo de las prácticas, simplemente deja que fluya espontáneamente, rara vez lo va buscando.

#### 6.5.8.4 Tópicos y metáforas

En este apartado trataremos de ilustrar algunos de los tópicos y metáforas que reflejan el pensamiento y discurso docente de Delfín.

En relación a los tópicos destacamos:

- El enfoque de las AFMN en ciertas escuelas, que se plantea desconectado de los aprendizajes escolares, desarrollando actividades de las que se suele encargar una empresa, con un enfoque más próximo a un parque de aventuras que a una actividad educativa, *“muchas veces el profe subcontrata a una empresa y significa que le deja los alumnos para que el de la empresa haga lo que bienamente pueda sin cuestionarse sus planteamientos educativos”* (81).

Es cierto que este tipo de actividades cada vez están más extendidas y demandadas por algunos centros escolares, no obstante creemos que sí hay planteamientos diferentes, que tanto solicitan como autogestionan los propios centros y que ofertan empresas y asociaciones.

- Ciertas AFMN están asentadas en nuestra sociedad como una moda, convirtiéndose en un servicio más de nuestra sociedad de consumo. De igual manera, Delfín nos plantea sus dudas en cuanto a la profesionalidad de las empresas que se encargan de ofertar las mismas.

*“(...) es verdad que a nivel social son actividades muy demandadas y muy en boga; está muy guay, salir por allí y decir pues este fin de semana he salido a hacer un barranco ¡ah! Qué bien, qué guay, un barranco y tal, a mí me gustaría (...) Y bueno entramos en lo de siempre ¿en qué condiciones has bajado el barranco?”* (115).

Quizás el desconocimiento, la falta de autonomía o la necesidad de escapar de los modos de vida urbanos de ciertos sectores de la población, sean la motivación para salir a realizar estas actividades, canalizadas a través de terceras personas. Simplificando y reduciendo a la simple sensación las posibilidades que brinda la naturaleza. Por suerte, al igual que en los centros escolares, hay otras formas de vivir la naturaleza de forma más plena y personal, que cada vez más grupos demandan.

- La extendida creencia del valor intrínseco que se les supone a las AFMN, independientemente de su enfoque, pensando que el mero hecho de salir a la naturaleza ya te hace disfrutar y tener una buena experiencia, *"[El éxito] de estas actividades, surge porque es intrínseco, es decir, porque realmente son actividades hedonísticas, de contemplación de la naturaleza, de superación personal..."*(115).

Está claro que estas actividades posibilitan éstas y otras muchas experiencias, pero no lo es menos que, en función de cómo se lleven a cabo, pueden llegar a causar en las personas vivencias totalmente antagónicas.

- El "poder" formativo "per se" de las experiencias y vivencias prácticas, más aún en aquellas que se desarrollan en la naturaleza, *"(...) venimos nosotros desde la asignatura concreta del medio natural y es cuando eso se aplica, y tiene cara y ojos, y es cuando los chavales de alguna manera ven la noción de realidad"*(183).

Aquí volvemos a insistir en que no nos parece adecuado dar las cosas por sentado, pensando que los procesos formativos surgen por generación espontánea, si van de la mano de la práctica y/o del contacto con la naturaleza. Está claro que hay muchas formas de planificar los aprendizajes para que sean relevantes y significativos. Es posible que la naturaleza nos ofrezca ventajas de partida, pero no lo es menos que, sin una adecuada preparación, estos aprendizajes pueden perder su valor.

- El hecho de salir con tu alumnado universitario a la naturaleza te otorga grandes niveles de complicidad, conocimiento y empatía con el grupo: *"Y tú que das las clases en la montaña también, sabes que conoces mucho a los alumnos, porque estás mucho con ellos, convives muchas horas"*(302).

Muchos de los profesores que impartimos AFMN hemos comprobado sin duda que esta afirmación puede ser cierta pero, al igual que en los tópicos anteriores, la forma de establecer estas relaciones es la que, finalmente, te dan la garantía de que esto se cumpla o no.

- La importancia del dominio motriz de la disciplina para poder ser un buen profesional, ya que según Delfín: *"un profesional de la actividad en la naturaleza, tiene que dominar motrizmente la disciplina deportiva, tiene que ser un buen ejecutante, un buen participante: un deportista..."*(125).

Este requisito puede ser un factor importante a la hora de plantear ciertos procesos de enseñanza-aprendizaje, pero ante él también tenemos que situarnos y reflexionar desde qué planteamiento formativo nos situamos, pudiendo en algunos casos ser prioritarias otras destrezas para hacer llegar nuestras propuestas al grupo o personas con las que trabajamos.

- En ocasiones, por realizar la asignatura fuera del centro y plantearla como una excursión, no se toma en cuenta como una actividad seria que se desarrolla en un aula especial en la que, como en cualquier otra se buscan aprendizajes. *"(...) Una asignatura, más o menos, trivial o trivializable, como son las actividades en la naturaleza, que es ir de excursión al campo y pasar un rato agradable,..."* (372).

Estas afirmaciones provocan la desmotivación de algunos docentes, ya que suponen la frivolidad y minusvaloración que, en ocasiones, sufre nuestra materia respecto a otras supuestamente más académicas y serias.

Como metáforas podemos destacar:

La forma en la que Delfín agrupa las AFMN, considerándolas como "una familia", que al compartir rasgos comunes les confiere cierta identidad propia: *"Yo siempre he dicho que las actividades en la naturaleza son una familia"* (338).

Al referirse al perfil profesional, habla de que éste debe tener determinados ingredientes y que éstos deben saber mezclarse. Utilizando la metáfora de la "paella".

*"Y entonces te das cuenta, como dices a ver: una paella es arroz, más agua, más mariscos, ¿qué es una paella? ¿Los ingredientes? ¿La mezcla de los ingredientes? ¿Saber hacer esos ingredientes? ¿La experiencia que tiene el cocinero? Entonces es cuando te digo que, que el perfil profesional, pues bueno, lógicamente viene definido por una serie de ingredientes que se combinan de una determinada manera, ¿no?"* (127).

La manera de referirse al alumnado que participa en cierto tipo de prácticas en la naturaleza, que está a merced de unas estructuras que otros montan y donde, sin tomar decisiones propias, se le convierte en un "petate" que sube y baja: *"(...) Se convierte a las actividades en la naturaleza en un parque de atracciones, donde a la gente la tratan como si fuera un petate, que sube a esta cuerda, bájate por esta cuerda"* (84).

### 6.5.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN

Regresando al inicio del informe es el momento de valorar los senderos que entrecruzan las vivencias profesionales y personales de Delfín.

En primer lugar hay que remontarse a cómo los contactos con un amigo con el que compartía actividades de todo tipo, lo llevaron a decantarse por estudiar INEF y especializarse en AFMN. Valorar cómo en su etapa de estudiante compatibilizaba los estudios con la realización de diversas actividades en la naturaleza, en compañía de amigos y compañeros, teniendo en cuenta de qué forma las experiencias y sensaciones que en su tiempo libre y en las clases de la universidad vivió en la naturaleza y que, posiblemente, fueran el acicate para plantearse ésta como actividad profesional.

En este sentido, en una primera etapa le brindaron la oportunidad de trabajar con un grupo de escolares y, en cuanto se le presentaba la oportunidad, salía con ellos a realizar actividades al aire libre.

Al acabar los estudios tuvo la oportunidad de convertirse en profesor universitario, donde pasó de ser colaborador del profesor de AFMN durante los primeros años, a ser el responsable de esta asignatura en otro campus cuatro años después, momento en el que vio cumplido su deseo de poder dedicarse de forma profesional a aquello que hasta ahora había sido su inclinación en el tiempo de ocio.

Con el paso del tiempo ha continuado desarrollando actividad en el plano personal y ha cambiado de asignatura y, aunque según, él puede haberse burocratizado su trabajo, ahora puede relajarse y disfrutar de la asignatura mucho más, pues están menos "improvisadas". Destacar también que, a nivel personal, ha continuado descubriendo nuevas actividades en el medio natural y ha trasladado sus preferencias personales de la montaña al medio acuático.

Por último, nos gustaría acabar con la frase con la que Delfín cierra la historia de vida que le solicitamos para esta investigación.

*"Recapitulando, es en la naturaleza donde he pasado los mejores y más intensos momentos de mi vida, tanto a nivel personal como profesional".*



## 6.6 ESTUDIO DE CASO 6. JORGE: EN BUSCA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL

En este informe vamos a presentar algunas de las cuestiones que emanan del pensamiento docente de Jorge, licenciado en Educación Física desde 1993. Nuestro protagonista, en sus quince años de docencia, ha trabajado en dos ámbitos diferentes. Nada más terminar su formación en el INEF, estuvo en varios centros públicos de secundaria y a partir del año 1996 inició su labor como profesor en el centro universitario, en el que continúa trabajando en la actualidad. Después de unos cuantos años de dedicación exclusiva a la docencia universitaria como profesor ayudante, obtuvo su plaza de titular en el año 2000, con un proyecto docente específico de actividades físicas en el medio natural.

Su docencia desde los inicios en Magisterio, la imparte fundamentalmente en la especialidad de Educación Física, donde lleva doce años como responsable de una asignatura obligatoria que se denomina "Actividades Físicas en el medio natural". En concreto, centra su investigación en la EF escolar y la educación en valores, a través de la cual enfoca también sus planteamientos docentes en la formación de maestros.

En las siguientes líneas trataremos de reflejar algunas muestras de cómo Jorge ha ido conformando su pensamiento, a lo largo de su recorrido docente universitario y de sus experiencias personales y educativas en torno a las AFMN en otros ámbitos.

### 6.6.1 EL SENTIDO DE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS EN EL MEDIO NATURAL

Iniciamos este informe basándonos en la historia de vida de Jorge en relación a las AFMN. Es importante destacar que ésta no sólo ha sido escrita para formar parte de la investigación, sino que es un recurso habitual en la formación de sus estudiantes. Nos parece importante remarcar esto, porque en ella se encuentran muchas reflexiones que nos delatan su sentir pedagógico, pues está escrita entre otras cosas, para servir de ejemplo a su alumnado en pro de que cada uno escriba su propia historia de vida.

Adentrándonos en el relato de Jorge podemos observar cómo recuerda sus primeras experiencias en la naturaleza con alegría y nostalgia, afirmando que desde muy pequeño tuvo un contacto cercano y positivo con las mismas. En esta época se desplazaba todos los fines de

semana, con sus padres y hermanos, a un paraje natural cerca de la ciudad donde vivían, "(...) allí teníamos oportunidad de bañarnos, "pescar" (ranas y renacuajos, pero que constituían toda una aventura), montar en bicicleta, etc." (HV. Jorge, 2).

El recuerdo de estas vivencias lleva a Jorge a la reflexión en el relato, donde aparecen algunas cuestiones en las que merece la pena detenerse. Éstas se inician al comprobar con tristeza cómo el paso del tiempo ha ido modificando el paisaje "idílico" de su niñez. *"En la actualidad el río apenas lleva agua, la vegetación es más pobre y ya no va tanta gente como entonces a disfrutar de este paraje (ibid).*

Este deterioro del medio, aunque pueda parecer un hecho sin relevancia, para Jorge sí la tiene, observamos cómo algunas conclusiones nos acercan a su posicionamiento y relación con las AFMN.

Por un lado, valorando las AFMN más como un recurso de ocio sencillo y natural, que como una forma de huida, que es como parecen estar asentadas en la actualidad en el inconsciente social.

*" (...) este primer acercamiento considero que ha sido uno de los factores que, positivamente, ha condicionado mi gusto y motivación por las actividades en el medio natural, a las que nunca he visto como una válvula de escape, sino como algo inherente a mi forma de vivir y pasar mi tiempo de ocio" (ibid).*

Por otro lado, y relacionado con lo anterior, la valoración de las cosas sencillas que pueden realizarse en el medio natural, permitiéndole tener una visión más amplia de las posibilidades de este tipo de actividades, donde quizás lo prioritario no sea realizar acciones muy complejas, sino aprender a disfrutar de lo cotidiano y accesible en contacto con la naturaleza denunciando, a su vez, la explotación que sufre ésta, de forma cada vez más acentuada.

*"(...) me doy cuenta de lo afortunado que fui de poder vivir una época diferente a la actual, con menos medios materiales, pero donde se disfrutaba de la sencillez de estar en un entorno agradable y no había los problemas que ahora encontramos derivados del abuso del agua (el río no lleva ahora agua porque las urbanizaciones, regadíos, etc. se llevan casi todo el caudal), del deterioro medioambiental (excesivos ruidos, transferencia de hábitos urbanos, el coche y los todoterrenos llegan a todos los lados...) y, en definitiva, los problemas que se derivan de ver el medio natural como algo a explotar" (ibid).*

De estas primeras experiencias familiares, pasamos a su contacto, o no, con el medio natural en los diferentes ámbitos educativos en los que Jorge pasó su niñez, adolescencia y juventud.

*"Desde estos primeros recuerdos, podría decir que paso ya directamente a los 14-16 años, porque mi contacto con el medio natural desde la escuela fue apenas inexistente (...), tampoco en bachillerato realizamos ninguna actividad digna de mencionar" (HV. Jorge, 3).*

A pesar de no tener prácticamente ningún contacto con las AFMN ni en la escuela ni en el instituto, sí que nos relata sus experiencias de la mano de la educación no formal en algunos de los campamentos de verano en los que participó. Estas actividades las organizaba el seminario diocesano y asistía a ellos porque estaban allí sus hermanos.

De estas experiencias saca dos aspectos muy positivos: el contacto con el medio natural y la afinidad que tuvo con un compañero de campamento: *"(...) tuve ocasión de compartir con un amigo el gusto por los animales. Madrugábamos para ir a ver las vacas (él tenía ganado en casa) y me explicaba cosas sobre ellas" (ibid).*

En relación al contacto con el medio, Jorge destaca la filosofía que en este sentido se transmitía en los campamentos en los que participó en su niñez, reconociendo que, en parte, aún conserva esta visión en sus planteamientos docentes.

*"Entendían que es un momento privilegiado de acercamiento a la naturaleza y realizaban diferentes dinámicas en este sentido (con carácter cristiano) dando participación a los alumnos y al mismo tiempo siempre incluían un día o dos con una actividad muy dura (una marcha) que exigía importantes esfuerzos pero que suponía un momento de especial unión para todos. La idea partía de considerar que en las dificultades surgen nuevos lazos y el grupo, si funciona bien, se une mucho más" (ibid).*

Un tercer momento se sitúa en su etapa de estudiante de INEF. Allí pudo retomar, de forma más continuada, su contacto con el medio natural por medio de algunas acampadas con sus compañeros de clase y, sobre todo, gracias a sus primeros contactos académicos con las AFMN, que recuerda como un interesante momento de inflexión.

*"[la participación en la asignatura] recondujo mi contacto con el medio en un sentido que podríamos considerar pedagógico (...), me permitió pensar y ver este tipo de actividades como una opción muy interesante y formativa para aplicar en la EF" (HV. Jorge, 5).*

El cuarto momento, previo a sus primeras experiencias docentes, fue un curso de Especialización en Ocio y Recreación, de ocho meses de duración, en el que tuvo de nuevo contacto con el medio natural. Las inquietudes fraguadas en torno a esta temática, le llevaron a apuntarse al mismo nada más terminar su formación inicial en el INEF. Esta etapa reforzó, aún más su convicción sobre el valor formativo de las AFMN, sobre todo como instrumento privilegiado para fortalecer las relaciones personales.

*"[en este curso] se incluían diferentes actividades prácticas. Las más significativas fueron una acampada de tres días en la zona del Escorial y una salida a la Manga. En especial, resultó muy interesante la primera, porque las condiciones climatológicas fueron muy duras y hubo momentos donde la ayuda dentro del grupo fue verdaderamente necesaria. Debo decir que en ese fin de semana (muy avanzado el curso) tuve ocasión de trabar más y mejores relaciones que en todos los anteriores" (HV. Jorge, 7).*

Además de comprobar como participante el potencial de las AFMN como recurso para la educación en valores, empezó a observarlas como organizador de las mismas. De esta forma, un trabajo desarrollado para el curso de especialización denominado "Juegos de entorno", que proponía actividades para realizar en los enclaves cercanos a los centros escolares, en las cuales se ponían en práctica contenidos relacionados con el medio natural, decidió llevarlo a cabo en el centro donde trabajaba.

*"Al final del curso desarrollamos una gincana con más de 150 participantes que incluía actividades de estas características [juegos de entorno] y con el alumnado de diferentes cursos entremezclados como criterio de partida. La idea de ser abierto y fomentar las relaciones de diferentes personas se convertía en una importante seña de identidad" (Ibid.).*

A lo largo de este apartado hemos podido determinar los cuatro momentos claves en la experiencia de Jorge en el medio natural: familia, campamentos, Universidad y formación de postgrado, que nos han ido mostrando a través de su relato algunas de las cuestiones que más valora y en las que, como veremos más adelante, centrará su actividad docente.

## 6.6.2 EVOLUCIÓN Y RECORRIDO DOCENTE

Una vez visto cómo Jorge vive sus contactos con el medio natural, es el momento de centrarnos en su recorrido docente, valorando los cambios que se han ido produciendo y deteniéndonos en algunos de los aspectos que han conformado progresivamente su pensamiento pedagógico en torno a las AFMN.

En su destino como profesor interino a un instituto de la provincia de León, en el año 1995, contactó con un compañero, conocedor de la provincia de León y enamorado de las excursiones al medio, pero que no se atrevía a programar actividades en el centro al no contar con ningún respaldo. Una vez avanzado el curso decidieron plantear conjuntamente algunas salidas:

*"(...) realizamos actividades con diferentes cursos durante los meses de Abril y Mayo. Las actividades fueron, en general, bastante completas y fuimos viendo mejoras para el futuro, pero sobre todo llevamos a la práctica este contenido con resultados fantásticos en cuanto a la motivación*

*del alumnado y también de algunos compañeros que también se animaron a participar. No es que las actividades resultaran perfectas, pero lo cierto es que sirvieron de base para crear un hábito en el centro con relación a este tipo de actividades, que todavía se mantiene" (8).*

Nos parece interesante, además de reflejar las actividades y comprobar como se movilizó el centro con éstas, ver que años después Jorge valora lo que le aportaron estas experiencias a nivel docente.

*"me doy cuenta de que ese año aprendí muchas cosas: conocimiento de la provincia de León, aspectos organizativos y de seguridad y, sobre todo, pude experimentar cómo el entusiasmo y la ilusión se contagian y también, la importancia de ser muy comprometido y riguroso para evitar errores y problemas" (Ibíd.).*

Después de esta corta experiencia en el instituto, comienza a trabajar en una Escuela de Magisterio, donde le asignan desde el principio la asignatura "Actividades Físicas en el medio natural". Es destacable comprobar cómo este apartado de la historia de vida de Jorge lo autodenomina como la "Gran Aventura", porque con el paso de los años ese es el sentimiento que le queda, el de haber vivido en muchos momentos grandes y apasionantes aventuras.

La primera aventura se inició nada más hacerse cargo de la asignatura, donde la herencia del anterior profesor se limitó a cuatro brújulas, unas tarjetas de orientación y unas palabras de no mucho aliento, que decían lo siguiente: *"Ten cuidado, que esta asignatura se te vuelve en contra, límitate a lo mínimo" (9).*

A lo largo de estos doce años han sido muchas las vivencias que Jorge recuerda. En su relato, a modo de ejemplo, nos deja dos reflexiones significativas centradas en: los lazos de amistad creados con el grupo de alumnos y el potencial humanizador de las AFMN.

En la primera de ellas:

*"ante una situación donde era necesario tomar la decisión de continuar o suspender una actividad con casi 50 alumnos (al final se desarrolló la actividad aunque hubo momentos de una cierta tensión), (...) se forjó un grupo que colaboró especialmente no sólo en esta práctica, también en muchas otras (y con el que me unió y todavía quedan importantes lazos de cariño y amistad derivados de compartir la vivencia y el aprendizaje en esta asignatura" (10).*

Y en la segunda:

*"un Seminario que tuvo lugar el año 1999. Lo llamamos inicialmente "Semana Verde", y tenía lugar en Abril, pero la nieve se encargó de cambiar el nombre y finalmente quedó así: "La gran Aventura,*

*¿semana verde o... blanca?" Tuvimos que soportar unas condiciones muy difíciles, con frío, lluvia y nieve y pasamos por muchos problemas. Era un grupo de 29 personas que cuando concluyó la Semana estaban seguros de haber vivido una de las experiencias más bonitas de su vida, porque en las dificultades surgió una unión realmente increíble. La evaluación de la Semana me hizo ver que habíamos cometido bastantes errores, en especial no saber cortar la actividad cuando puede haber problemas, pero también me reafirmó en la gran potencialidad humanizadora y educativa de estas actividades: la cooperación, la solidaridad, preocuparse por los demás, compartir, esforzarse para ayudar al grupo... en definitiva, la Educación en Valores se hacía presente y de forma muy explícita.* (11).

Sin duda, son muchas las preocupaciones docentes de Jorge que se ven reflejadas en su relato de vida, algunas las retomaremos más adelante pero creemos que este apartado puede ser un espacio interesante para avanzar algunas de ellas, sobre todo aquellas relacionadas con su evolución docente. De éstas destacamos:

- La progresiva evolución hacia la educación en valores como marco de referencia.
- Año a año apuesta por una mayor sencillez en las actividades, sin la necesidad de buscar propuestas muy complejas ni sofisticadas.
- Cesión de cada vez mayor protagonismo al alumnado y el trabajo grupal a través del diálogo.
- Importancia de la seguridad en las prácticas, siendo cada vez más riguroso.

Creemos que el recorrido docente de Jorge se encuentra marcado por su evolución constante hacia los aspectos más humanos de la docencia, sorprendiéndonos cómo empezó su andadura universitaria sin demasiadas referencias y cómo, con el paso del tiempo, ha ido modificando sustancialmente el desarrollo de la asignatura.

### **6.6.3 SIGNIFICADOS DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL: EN BUSCA DE UN TÉRMINO EDUCATIVO**

A la hora de acuñar un concepto en torno a las AFMN, vemos que a Jorge le resulta complejo definir una idea válida para todas las situaciones y contextos formativos. En este sentido, y debido a que su dedicación actual es principalmente la formación de maestros especialistas en EF, su preocupación principal se centra en buscar un término que remarque y refuerce el vínculo educativo de estas prácticas.

Desde una visión global y aséptica, entiende que las AFMN *son aquellas prácticas motrices que se llevan a cabo en la naturaleza, donde el matiz que las diferencia de otro tipo de actividades físicas es el entorno en el que se desarrollan*. La sencillez de esta definición es debida a que las peculiaridades de la misma deben darse en función del ámbito de trabajo al que nos estemos refiriendo.

*"(...) son esas prácticas motrices que se desarrollan en un contexto diferente podríamos decir, en ese contexto próximo a la naturaleza, (...) es la definición genérica y a partir de allí podremos hablar de muchos matices en función del ámbito con el que vayamos a trabajar"* (Ent. Jorge, 27).

Sin profundizar en todos los ámbitos, Jorge afirma que habría que acuñar un término educativo, útil para orientar el tipo de prácticas pedagógicas que han de llevarse a cabo en cada contexto.

*" (...) el referente como profesorado universitario, formador de futuros maestros, es de actividades físicas en el medio natural en el contexto educativo y, evidentemente, eso va a suponer acotar un término que va a ir orientado a un tipo de prácticas y va a excluir otras"* (Ibid.).

Si abrimos el paraguas en el tipo de prácticas, vemos cómo Jorge se refiere a tres enfoques diferentes que corresponden a: el ámbito educativo, donde la tarea principal es formar a la persona desde prácticas motrices en contacto con el medio natural, no restrictivas sólo a la educación formal, sino abiertas a contextos no formales e informales; el ámbito recreativo, donde el fin es la diversión, el entretenimiento, que puede tener otras características asociadas y; el ámbito deportivo, abriéndose éste a otros muchos niveles (desde iniciación hasta el alto rendimiento) en los que existen normativas y técnicas específicas que lo predeterminan.

Según su pensamiento estos ámbitos pueden y deben entrecruzarse, siendo partidario de que el acento educativo aparezca siempre como referencia.

*"soy partidario de que independientemente del ámbito [al que nos dirijamos] el carácter educativo estuviera presente para las personas que coordinan las actividades, porque es simplemente una cuestión de metodología y de orientación"* (32).

Como hemos podido comprobar en el pensamiento de Jorge, en relación al concepto y alcance de las AFMN, está siempre presente la referencia educativa aplicable a diferentes ámbitos: educativos, recreativos y deportivos, donde se intuye su preocupación por elegir contenidos y propuestas metodológicas idóneas para poder desempeñar esta labor en cada uno de los contextos de referencia.

#### 6.6.4 ESCUELA Y SOCIEDAD: TÓPICOS Y UTOPIÁS

Cuando se refiere a la situación de las AFMN en el mundo escolar, a la hora de dirigirse a su alumnado, le gusta citar el trabajo de Santos (2000), la cual, en su tesis doctoral, nos dice que:

*"La situación de éstas como posible contenido escolar, cabalga entre el tópico y la utopía. El primero, porque es fuente de motivación, capricho y atracción de muchos docentes en ejercicio, que defienden a ultranza su valía. La segunda, porque dadas las condiciones y características de la institución escolar, se hace aparentemente inviable ponerlas en marcha desde las programaciones escolares"* (Santos, 2000: 4).

Una vez planteada esta idea y retomando las palabras de Jorge en este sentido, vemos como el "tópico" es que inicialmente todo el mundo está de acuerdo en que las actividades en el medio natural son un contenido valioso, apropiado. Está reflejado dentro de las intenciones y contenidos propios del currículum y parece que lo propio es que fuese una temática muy trabajada, pero de esto, pasamos a lo "utópico" porque, lo cierto es, que su utilización es muy aislada, muy poco frecuente, como Jorge nos expresa en estas líneas:

*" (...) no tengo datos, pero creo que en la mayoría de centros no se trabaja o se hacen experiencias, tan aisladas, como puede ser una excursión al cabo del año y pocos centros tienen un programa de educación física en el que este bloque de contenidos se desarrolle de una forma sistemática"* (Ent. Jorge, 48).

La paradoja la encuentra en que si es un contenido tan valioso (tópico), ¿por qué no está más extendido en las escuelas e institutos?, convirtiéndose en un contenido "utópico" por la complejidad que supone, entre otras cuestiones<sup>8</sup>, tener que salir del centro.

Cuando Jorge se refiere a la situación de las AFMN en el marco social, cree que inicialmente la práctica de estas actividades es muy atractiva para ciertos sectores de la población. A pesar de esto, ocurre algo parecido a lo que nos encontramos en el marco escolar, ya que finalmente son actividades más bien aisladas, si tenemos en cuenta el conjunto de la población. Estas cuestiones podemos observarlas en nuestro protagonista, al igual que su cuestionamiento ante ciertas prácticas:

---

<sup>8</sup> Rescatando otra reflexión de Marisa Santos en este sentido, vemos como: *"las problemáticas provocan cierto absentismo en la realización de las AFMN. No obstante, es posible que tras las razones más obvias que vienen impuestas por las condiciones escolares (horarios, espacios, responsabilidad, material...), se esconda una determinada concepción y percepción de los profesionales hacia dichas prácticas"* (Santos, 2000: 4).



*"A nivel social nos movemos en el tópico, (...) todo el mundo las valora como algo bueno, en principio en esta sociedad moderna, tecnológica, que se va haciendo urbana, (...) se practican, yo creo que no demasiado, pero están surgiendo muchas tendencias, aunque yo creo que de orientaciones cuestionables, como es el ámbito del deporte de aventura (...) son experiencias que la gente agradece particularmente cuando participa en ellas" (50). "Pero también creo que son más bien aisladas" (51).*

Profundizando más en estas cuestiones, nos gustaría destacar tres apreciaciones que Jorge nos plantea y desde las cuales podemos reflexionar. Por un lado, la diferencia que existe en la extensión de estas prácticas y su enfoque, en función del emplazamiento geográfico.

*"[en] una ciudad pequeña [cercana a la naturaleza] sí que hay más posibilidades porque prácticamente en veinte minutos, estás en un contexto natural muy interesante y realmente apetecible" (Ibíd.), (...)ese tipo de modas, de que la naturaleza es una válvula de escape que nos ofrecen, pues probablemente llegue más a las grandes ciudades que a las pequeñas, (...) en general las pequeñas ciudades no se ven en la necesidad de tener que pagar por disfrutar de la naturaleza, mientras que en las grandes ciudades, pues se ve como algo más normal" (54).*

En segundo lugar y muy relacionado con lo anterior, reivindica la sencillez de las prácticas, afirmando que no es necesario plantear actividades muy sofisticadas para disfrutar de la naturaleza, cuestionando la extensión de las actividades llamadas de "aventura" y apostando más por la práctica autónoma de los ciudadanos.

*"(...) se está creando como una moda (...) con el tema de deportes de aventura, una salida como si para disfrutar de la naturaleza fuese necesario plantearte retos muy sofisticados (...) requerir materiales y personal muy técnico, muy experto, (...) disfrutar de un sencillo paseo por el campo está al alcance de cualquiera y, sin embargo, hoy en día parece que para ir a dar una vuelta en la naturaleza hay que contratar un monitor" (53).*

Por último y para cerrar este apartado, se refiere a la extensión de la actividad deportiva en la naturaleza en la que nos muestra una cara ciertamente romántica, pues a pesar de ser escéptico con ciertos valores del enfoque deportivo, a estas prácticas en la naturaleza las otorga un toque especial.

*"(...) hay una cosa que es el contexto que rodea a la práctica, el contexto que rodea a los deportes colectivos, en especial a deportes mayoritarios o a deportes de alta presencia a nivel de medios de comunicación, que a fin de cuentas es un referente, pues, condiciona los valores que se posan detrás (...) en el ámbito de las AFMN, sin embargo, el referente social que rodea ese tipo de prácticas es un contexto más formativo, (...) no es un contexto tan sesgado, lo que importa en el contexto de los deportes colectivos es el rendimiento, la victoria, mientras que en el contexto de las*

*AFMN parece que la vivencia, el reto de superar el medio son condicionantes diferentes. Yo creo que en ese sentido, ofrecen muchas más posibilidades” (36).*

En este apartado hemos podido ver cómo a pesar de reconocerse mayoritariamente el valor educativo, recreativo y deportivo de las AFMN, su extensión tanto en el ámbito social como escolar es más bien reducido. En el caso de la escuela, existen ciertos condicionantes que impiden su aplicación y tratamiento sistemático, aspectos en los que se debería profundizar para comprobar su verdadero alcance. Por otro lado, si nos situamos en el campo social vemos cómo son actividades deseadas, pero con un alto grado de dependencia a la hora de ser desarrolladas por parte de la población, ya que en el imaginario social, bien, porque se eligen actividades sofisticadas, o bien porque no existe una cultura de salir a la naturaleza de forma autónoma, las personas sienten la necesidad de contratar a alguien para poder llevarlas a cabo.

#### **6.6.5 RASGOS GENERALES DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: EL ENFOQUE EDUCATIVO COMO BASE**

Antes de valorar a nivel general el planteamiento formativo de las AFMN, creemos necesario presentar las características generales de la asignatura que Jorge imparte:

- La asignatura a la que nos referimos se denomina “Actividades físicas en el medio natural” es obligatoria para el segundo curso de Magisterio EF y de libre configuración para el resto de estudios del campus. Es cuatrimestral y su carga docente es de 4 créditos.
- Nuestro informante la lleva impartiendo desde el curso 1996-97. Anteriormente la impartía otro profesor desde la creación del plan de estudios en el centro.
- De las posibilidades de formación que podría ofrecer esta asignatura, comprobamos su enfoque rescatando las líneas que aparecen al inicio del programa, “[esta asignatura] se refiere a todas aquellas actividades físicas que, desarrolladas en el medio natural, responden a objetivos y planteamientos de carácter educativo” (Prog. Jorge, planteamiento inicial)

Preguntando al profesor por las características generales de la formación universitaria en AFMN, antes de cuestionarnos aquellas que se generan desde su pensamiento y en su contexto docente, nos plantea algunas diferencias y matices entre los estudios de licenciatura y diplomatura. En principio se manifiesta afortunado por el hecho de que en la titulación de Magisterio pueda contar con una asignatura obligatoria, que asegura la formación de todos los estudiantes en este campo.

*"en la titulación de Magisterio que yo imparto, pues, parece que ocupa un lugar muy significativo, teniendo en cuenta que es un contenido más, es decir, si lo planteamos por el ámbito de primaria un contenido más que no tendría por qué tener ese lugar tan destacable"* (Ent. Jorge, 82).

Sin embargo, reconoce que en los estudios de licenciatura debería haber un trabajo más extenso y con un carácter más específico en este sentido. Si en la diplomatura de Magisterio el referente principal es el educativo (con pequeñas referencias a otros campos), *"lo que se trabaje debe tener claramente una orientación, una meta (...) un filtro que es lo educativo"* (91), en la licenciatura el abanico de entrada debe ser más amplio, dando la posibilidad para que el alumnado pueda decantarse por uno u otro. No obstante, como ya hemos visto en otros apartados, desde su visión, el enfoque educativo debería presidir la formación de ambas titulaciones.

*"es una idea, quizás también un poco utópica, [de de que] que el licenciado ya conoce la perspectiva formativo educativa (...) Por qué no intentar que vea las opciones de transmitir esa perspectiva en los otros ámbitos también, yo creo que eso sería interesante, luego ya cada persona lo va a hacer como quiera, (...) me parecería pobre que un licenciado hiciera una utilización de las AFMN simplemente con una finalidad recreativa, yo creo que podemos transmitir muchas más cosas. (...), por qué no podemos transmitir cuestiones formativas con relación al medio natural con respeto, trabajo de grupo, una serie de cosas que yo creo que normalmente hay que hacerlas en la actividad y van a hacer que tenga mucho más sentido en sí misma"* (92).

Cuando se refiere a las aportaciones de esta asignatura a la formación, nos dice muy claramente y convencido que ésta aporta mucho en el ámbito humanista del profesional de la EF. El argumento que sostiene es el que permite educar en valores, ya que hace mucha incidencia en lo grupal, como sus propios alumnos reflejan en la evaluación de la asignatura.

*"puede ser un pieza que permita trabajar mucho el ámbito de los valores con el alumnado, el ámbito del trabajo de grupo, hay cosas que a lo mejor es más difícil de hacer desde otro tipo de contenidos y de aspectos formativos de nuestro alumnado y esta asignatura tiene unas posibilidades en ese sentido completamente diferentes, posibilidades que el propio alumnado te lo refleja"* (86).

Finalmente nos parece interesante reflejar las características principales que Jorge asigna a esta asignatura, que nos van a ayudar a comprender el apartado siguiente referido al enfoque y construcción de su programa docente. La primera característica asignada se refiere al carácter vivencial de la asignatura, donde la participación y la reflexión posterior son la base del aprendizaje, siendo un problema no participar en el desarrollo de las prácticas.

*"lo primero que les digo a los alumnos habitualmente es que considero la AFMN como una asignatura de carácter vivencial, [por ello] se me plantea un problema serio con los alumnos o*

*alumnas, que por unas u otras razones no pueden asistir a las prácticas, ¿qué puedo hacer con ellos, cuando la base de mi asignatura tiene un carácter vivencial? Porque lo que me interesa es que, a partir de esa vivencia, pues que el alumnado reflexione y saque sus conclusiones y sus ideas como futuros docentes para poder aplicar la asignatura" (16).*

El carácter vivencial necesario hace que emanen otras características, que según Jorge definen la asignatura. Éstas se centran en: el compromiso mutuo compartido por alumnado y profesorado que requiere la materia para que ésta discurra apropiadamente; el reto continuo de desarrollar un contenido atípico con pocos medios; el enriquecimiento que supone un contacto más cercano con el alumnado, entre otras cuestiones que implican estrechamiento de lazos entre las personas participantes.

El hecho de desarrollarse en el medio natural otorga características contextuales especiales y diferenciadoras tales como la incertidumbre y el carácter cambiante del medio, que requieren un compromiso docente diferente.

*"al desarrollarse fuera de un contexto habitual, porque cualquiera de nosotros, tanto el profesorado como el alumnado, pues controlamos en cierta medida instalaciones, aulas... pero cuando sales a la naturaleza todo cambia, (...) todos los años se te planea un reto, algún inconveniente en las prácticas, que tienes que superar y que tienes que tomar decisiones inmediatas, es decir, no es la típica asignatura en la que más o menos tú, por decir, lo tienes controlado, entre comillas, porque siempre hay cuestiones contextuales que cambian, (...) hace que sea una asignatura (...) [que] suponga reto y adaptaciones constantes y diferentes" (20).*

Otra característica que destaca es el tiempo necesario en la preparación de las actividades, que suele ser mayor que en otras asignaturas de la titulación y que requiere protocolos exhaustivos de organización. Esto, en algunos casos, la convierte en una asignatura temida por parte del profesorado.

*"requiere un compromiso diferente, un compromiso de dedicación horaria diferente y un compromiso de preparación mucho más exhaustiva que otras asignaturas, entonces en ese sentido, yo creo que lo que es lo que la hace temida" (22).*

Respecto a este temor Jorge nos aclara que el sentimiento que emana entre el profesorado por esta asignatura, se sitúa en dos polos opuestos, afirmando que, o bien se convierte en una asignatura temida o, por el contrario, deseada.

*"pero al mismo tiempo, creo que puede haber gente que la teme y otra gente que sería muy capaz de involucrarse en ella, es decir, podíamos decir que es una asignatura en la que se dan los dos polos opuestos" (Ibid.).*

A lo largo de este apartado podemos ver claramente tres cuestiones que ilustran muy claramente el pensamiento de Jorge respecto al modelo de formación que defiende. Por un lado, a nivel general, otorga mucha importancia a la formación en valores educativos, independientemente de la titulación y del ámbito en el que se vayan a aplicar las propuestas de AFMN. Desde el punto de vista más específico, concretamente en relación a la asignatura que imparte en una Escuela de Magisterio, nos expresa de forma muy clara las características básicas de la misma, mediatizadas sin duda por su carácter vivencial, que implica un estrecho contacto con el alumnado y con el medio natural, cuestiones que le otorgan peculiaridades que la convierten en una materia muy diferente al resto.

### 6.6.6 PLAN DOCENTE: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN

El programa comienza con un planteamiento inicial donde se observa un posicionamiento desde un concepto de AFMN hacia perspectivas educativas.

*“El título de la asignatura, “Actividades Físicas en el medio natural” (AFMN), se refiere a todas aquellas actividades físicas que, desarrolladas en el medio natural, responden a objetivos y planteamientos de carácter educativo”. (Prog. Jorge, planteamiento inicial).*

Desde este posicionamiento inicial vemos como la intención principal de la asignatura es transmitir un modelo teórico-práctico de aplicación de las AFMN al contexto educativo escolar, desde la EF en particular, pero abierta a las posibles conexiones interdisciplinares que pueden establecerse a través de este contenido.

Para ello, el profesor cree oportuno trabajar en la teoría y en la práctica para poder buscar un planteamiento formativo que clarifique las posibilidades de esta materia y que trate de compensar las limitaciones que en muchos casos impiden su aplicación en las aulas, como podemos ver:

*“(…) trataremos de acortar la distancia entre el “tópico” habitual que habla de un contenido con gran valor formativo y el carácter “utópico” que suele atribuirse a las AFMN, como contenido de muy difícil aplicación en el ámbito educativo” (Prog. Jorge, planteamiento inicial).*

En este sentido, y desde la formación inicial del maestro especialista en EF, la asignatura tratará de dotar de herramientas al alumnado para que pueda desenvolverse autónomamente con estos contenidos de AFMN y que éstos puedan formar parte de las sesiones de EF escolar. El aprendizaje de este contenido se enfoca de forma vivencial y práctica, otorgando a la materia

unas características especiales e interesantes posibilidades para abordar la educación en valores, que presenta como el eje y referente básico dentro de la asignatura.

Al ser un programa destinado a maestros de primaria, Jorge cree conveniente explicitar los principios que guían la confección y desarrollo del mismo, que ayudan a situarnos en lo que puede ser la aplicación de estas actividades en la escuela. Estos principios son: *la accesibilidad*, desde el punto de vista económico y con actividades motrices asequibles a todas las capacidades; y *la búsqueda de recursos propios*, donde la asignatura no se vea limitada por necesidades materiales y se promueva la colaboración entre todos para el buen desarrollo de la misma.

Una vez explicitados los fundamentos básicos del programa de Jorge pasamos a describir el mismo a través de sus diferentes elementos.

#### 6.6.6.1 Objetivos

Primeramente explicitamos los objetivos que aparecen en el programa (Prog. Jorge, objetivos):

- *Valorar las AFMN desde una perspectiva crítica-reflexiva.*
- *Proporcionar al alumnado unos conocimientos teórico-prácticos y recursos básicos con relación a las AFMN y su adaptación y aplicación en el contexto educativo utilizando la vivencia que tiene lugar en las prácticas como clave para su comprensión.*
- *Desarrollar un esquema claro y preciso del modelo de enseñanza adecuado para llevar a cabo las AFMN en edades tempranas, en especial, del proceso organizativo que requieren las actividades que se realizan en entornos distintos del aula o instalación de Educación Física.*
- *Formar alumnado autónomo, capacitado para tomar decisiones y responder a cuestiones y dudas que puedan surgir en torno a las AFMN, así como de plantear alternativas más educativas en relación a su aplicación en los ámbitos de la Educación Formal y no Formal.*
- *Desarrollar la creatividad, espontaneidad y la creación de hábitos de trabajo y esfuerzo, favoreciendo la relación y comunicación entre los participantes.*
- *Descubrir lo positivo en los demás, aceptando a cada uno tal cual es.*
- *Fomentar la cooperación entre los participantes*

Podemos observar, a la vista de estos objetivos, cómo existen tres preocupaciones principales: por un lado, establecer unos criterios claros de aplicación y adaptación de las AFMN al ámbito escolar; por otro, marcar un planteamiento formativo en el que el alumnado universitario a través de la vivencia práctica, reflexione, sea crítico y tome sus propias decisiones autónomas; "(...) *vivenciar ese tipo de actividades, para a partir de ahí, analizar y buscar las posibilidades de utilización a nivel educativo*" (Ent. Jorge, 97). Y por último, podemos destacar que la

educación en valores no sólo está implícita en el trabajo con los contenidos, tal y como vemos en este extracto de entrevista: “(...) educar en valores a través de la asignatura, aprender a trabajar en grupo, respetando las ideas y vivencias de los demás, (...) el hecho de implicarse conjuntamente” (98), pudiendo ver cómo el desarrollo de los mismos se produce también en las propias relaciones entre el alumnado y el profesor, donde se busca, entre otras cuestiones la cooperación y la aceptación de los demás, tratando de descubrir los aspectos positivos de cada uno y del trabajo grupal.

#### 6.6.6.2 Contenidos

Los contenidos de la asignatura se diferencian en dos ámbitos: teórico y práctico, que aunque no aparezcan de esta forma definidos en el programa, Jorge así nos lo manifiesta:

*“Lo cierto es que hay una separación, por una parte podemos hablar del ámbito teórico, en el que se trabajan contenidos muy concretos, que no solamente se trabajan en el aula, sino también a través de documentos; y luego el ámbito práctico que se trabaja a través de la vivencia y la reflexión que se hace durante la práctica (...) que se refleja en las memorias” (105):*

El ámbito teórico comienza con un trabajo sobre las ideas previas del alumnado y continúa con un desarrollo conceptual centrado en las AFMN desde el punto de vista educativo.

*“(...) es básico en cualquier asignatura (...). Conocer el pensamiento inicial del que parten los alumnos, hacerles conscientes de cuál son sus ideas previas, para a partir de esas ideas previas, trabajar y ver realmente otra serie de conceptos, otra serie de ideas y darles un enfoque de lo que son las AFMN en el contexto educativo” (101).*

Según nuestro protagonista, el trabajo sobre conceptos educativos y AFMN es totalmente necesario en la formación de maestros, donde su preocupación se centra en que su alumnado sea capaz de reconocer y tomar conciencia de cuál es su idea sobre las AFMN y, a partir de ésta, clarificar su posición en el contexto educativo. Después de los aspectos conceptuales, revisa las características de las AFMN, sus posibilidades y justificación de aplicación a nivel educativo, las diferentes formas de desarrollarlas y los criterios básicos de planificación.

En el ámbito práctico, aparecen los contenidos propios de las AFMN, divididos en siete temas: desplazamiento y permanencia, los juegos en la naturaleza y el entorno, orientación, bici de montaña, escalada, piragüismo y seguridad e higiene en la naturaleza (Prog. Jorge, contenidos):

*“(...) hay un tercer bloque de contenidos posibles de AFMN desde el punto de vista de vivencia y práctica (...) Intentando interrelacionar lo que es teoría y práctica, (...) es decir, lo que hemos hablado, cómo se manifiesta en la práctica” (Ent. Jorge, 103).*

El desarrollo de estos contenidos cobra sentido cuando se relacionan con el eje fundamental de la asignatura, que es la educación en valores a través de las AFMN. Así describe Jorge como se cierra el ciclo del trabajo con los contenidos, vía reflexión compartida y evaluación.

*"Y luego por último, [ver] cómo el conocimiento o la práctica da sentido a todo ello [a través de] la evaluación. Evaluar lo que hacemos, conocer lo que hacemos (...), relacionándolo con el tema de educar en valores. Es decir, cómo relacionamos lo que hacemos con nuestra finalidad, que es formar, y formar significa educar a una persona"* (104).

En otro orden de cosas nos parece interesante detenernos en los criterios de selección de los contenidos, ya que en su trasfondo ilustran de forma clara el pensamiento y planteamiento docente de Jorge. Estos criterios, algunos de los cuales aparecen en la presentación de la asignatura, se basan en: la seguridad de las actividades; *"no me planteo una actividad que por su desarrollo pueda suponer un riesgo potencial"* (108); accesibilidad económica, *"para disfrutar de la naturaleza no hace falta gastarse mucho dinero, es una cosa que se pueden hacer cosas sin excesivos costes"* (109); accesibilidad personal, *"me planteo que cualquier actividad que hagamos tiene que ser accesible a todo el mundo"* (ibid); el valor medioambiental, *"desarrollar una práctica en un contexto apropiado y con unos criterios de respeto"* (110); que aporten una formación variada, *"me parece que es importante que los contenidos que se trabajen (...), permitan conocer diferentes posibilidades"* (ibid); y que supongan transferencia educativa, *"que vean que todo lo que hacemos, vamos a intentar ver qué transferencias podrían tener a nivel educativo"* (ibid).

Inciendo en dos aspectos en los que se detiene en su historia de vida, vemos cómo otorga especial importancia a la seguridad en las prácticas, *"hay que ser muy riguroso en la preparación de las actividades y pecar de prudencia cuando tengamos dudas"* (HV. Jorge, 16); y a la búsqueda de actividades sencillas y fácilmente aplicables, *"(...) como formador de futuros docentes me preocupa que la complejidad de estas actividades desanime a mis alumnos a ponerlas en práctica cuando tengan alumnado"* (18).

Respecto a cómo se organizan los contenidos, vemos que durante un cuatrimestre, dispone de todo el horario del viernes para el desarrollo de la asignatura, *"hemos conseguido que la organización de la asignatura parta de tener toda la asignatura el mismo día, quiero decir, el viernes desde las once de la mañana, yo tengo disponibilidad"* (Ent. Jorge, 112).

Los primeros dos o tres viernes, se dedican a trabajar en el aula los primeros temas del marco teórico y en leer y hacer recensiones de algún documento. Más tarde se va solapando la contextualización de cada contenido con su puesta en práctica.



*"A partir de allí lo que intento es trabajar de forma conjunta teoría y práctica, te lo explico con un ejemplo: hago un bloque de prácticas de senderismo, entonces lo que hago es dar una sesión teórica de senderismo y a continuación desarrollamos, tres, cuatro prácticas de senderismo" (114).*

### 6.6.6.3 Planteamiento metodológico y actividades

Las referencias a la metodología en el programa escrito de la asignatura, se refieren a un enfoque esencialmente práctico que trata de interrelacionar los diferentes contenidos de la programación, buscando que el alumnado conozca las diferentes actividades que se plantean, desde su vivencia y reflexionando sobre la misma. Cuando preguntamos a Jorge por el planteamiento metodológico base de su acción docente, lo define de la siguiente manera:

*"La definiría como una metodología muy abierta, (...) no es una definición desde el punto de vista conceptual encasillable, (...) lo que busca es tratar de que el alumnado participe de forma espontánea en las actividades, intentando condicionarle lo menos posible" (118).*

El carácter abierto de esta metodología hace que la participación del alumnado en el desarrollo de la asignatura sea fundamental, otorgándole voz y libertad para la configuración compartida de algunas propuestas de enseñanza-aprendizaje y el establecimiento de la normativa relacionada con la (con)vivencia grupal. Se basa en el diálogo y la reflexión, trabajando desde el grupo y con el grupo, dándole mucho valor formativo a la vivencia sobre la práctica.

*"(...) podíamos hablar de una ética dialógica. Es decir, se trata de intentar que la gente actúe y reflexione sobre lo que hace sin cortapisas. Evidentemente yo condiciono por el hecho de ser un docente, pero la práctica me ha demostrado que cuando dejas al alumno en libertad, pues al principio puede haber un cierto condicionamiento pero, al final la gente se olvida de que está dentro de un contexto estricto y obligatorio y se manifiesta con mucha espontaneidad" (119).*

Podemos observar estas cuestiones, en relación a la normativa de las salidas al medio natural, desde algún ejemplo práctico que nos ilustra a lo largo de la entrevista:

*"No hay una normativa inicial que restrinja o apruebe, por ejemplo el tabaco o la bebida o el hecho de utilizar teléfonos móviles, no hay una normativa específica, se deja libertad. Nuevamente se dan situaciones (...) es habitual que la gente utilice el teléfono móvil, (...) es habitual incluso que alguno lleve música, (...) que la gente fume o, menos habitual, pero algunas veces se ha dado la circunstancia que, puedan llevar incluso bebida. Bueno pues yo eso inicialmente no lo corto. Es decir, dejo libertad y luego hablamos sobre el tema, ahora vamos a plantearnos si estamos en un contexto educativo, (...) ver qué hacemos sobre esto. ¿Cuál es la forma de actuar?" (Ibid.).*

Desde este planteamiento comprobamos que la vivencia y aprendizaje durante las prácticas no se refiere exclusivamente al contacto con el medio, sino al trabajo de grupo, desde las normas, el diálogo grupal, y las reflexiones compartidas, "(...) *llevamos unos años que de la práctica emanan las normas*" (120). No obstante, aunque cree firmemente en este modelo como referencia para el trabajo de valores, también le genera ciertas dudas:

*"La duda que me queda, vamos, lo digo porque, está claro es un proceso desde luego muy imperfecto, es en qué medida eso realmente les llega a los alumnos, (...) [pero] no dejan de ser alumnos y alumnas [y] muchas te dicen lo que tú quieres oír y es un poco la duda que me queda"* (123).

Si nos centramos en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se plantean a lo largo de la asignatura podemos ver que:

Las sesiones de aula pretenden proporcionar un soporte teórico a todas aquellas actividades que se desarrollan, aportando los conocimientos iniciales necesarios para su posterior puesta en práctica en las salidas al medio natural. Estas sesiones no suponen una asistencia obligatoria, *"desde el primer día ya digo que no son obligatorias. (...) Considero que lo que trabajamos en ámbito teórico es asimilable sin asistir y eso ya cada persona es libre"* (156).

En relación a las prácticas y salidas al medio natural, el alumnado podrá elegir aquellas a las que decida asistir en base a un calendario propuesto al principio de la asignatura (en el apartado de evaluación se puede ver el número de salidas mínimo por alumno para poder superar la asignatura).

Vemos que a lo largo de los años ha ido cambiado el criterio de participación en las salidas y prácticas. En este sentido ha tenido una evolución, ya que antes existía una obligatoriedad de asistencia a todas las prácticas, y actualmente de las quince que organiza (una de ellas de larga duración), solamente exige asistencia a cuatro prácticas, que pueden ser de corta o larga duración. En este sentido es flexible y a pesar de que les pide a sus alumnos una participación variada, se topa con circunstancias personales con las que es tolerante, a pesar de creer que la práctica de dos días es fundamental tal y como está planteada la asignatura.

*"Me parece que la práctica de larga duración sería imprescindible, pero no veía posibilidades de llevarlo a la práctica sin el desgaste personal de los primeros años. (...) esa obligatoriedad se volvía un poco en contra de la propia práctica (...) hacer una práctica de larga duración con gente obligada (...) fueron casos muy aislados pero resulta desagradable"* (132).

Observamos cómo Jorge se adapta a las circunstancias de su contexto comprendiendo que, en ocasiones, es demasiada exigencia pedir a todos los alumnos tanta implicación fuera del horario habitual. De esta forma cede para adaptar la asignatura a todos, evitar conflictos y situaciones desagradables, designando un número mínimo de asistencia, al que se acogen los alumnos con menor disponibilidad. No obstante, hay que destacar que muchos participan en todas las prácticas, valorando sin duda la alta implicación por parte del profesor al plantear un número tan elevado de prácticas en una asignatura de tan sólo cuatro créditos.

Otra actividad importante en el proceso de aprendizaje del alumnado es el trabajo tutelado, donde el alumnado por grupos elabora un proyecto de organización de una propuesta educativa en el medio natural. Este trabajo tiene un seguimiento y revisión muy minuciosa por parte del profesor, ya que en su opinión es una excelente herramienta de aprendizaje vinculada especialmente al ámbito organizativo y de planificación, que debe tener en cuenta todos los condicionantes propios de una actividad en el medio natural. Se desarrolla a nivel teórico, pero desde ahí el profesor valora si realmente su alumnado adquiere más conocimientos y si es capaz de desarrollar unas prácticas acordes al contexto que se plantea.

*"[la revisión] del trabajo es muy exhaustiva, muy detallada, poniendo muchísimas pegas, (...). Valorando cada apartado de lo que hacen y comentándolo con ellos, posteriormente en una revisión, (...) normalmente en lo que más insisto es en el tema de organización y gestión, de ser capaz de desarrollar una actividad con unos criterios apropiados, con una planificación correcta" (141).*

Jorge nos insiste en que la corrección de este trabajo es un momento de diálogo y aprendizaje por ambas partes, profesor y estudiantes, donde la información que se devuelve no es simplemente una nota con valor numérico, preocupándole que el alumno reciba una información relevante para su aprendizaje, que sea también útil para la reformulación del trabajo.

*"[con cuestiones] que se puedan discutir y que ellos tengan un planteamiento y yo tenga otro y podamos hablarlo, (...) ese tipo de trabajo es bastante enriquecedor para ambas partes, para ellos y para mí, para conocer realmente su aprendizaje" (145).*

A esos encuentros profesor-estudiantes deben acudir todos los miembros del grupo, se enfoca como un seminario en el que todos deben defender el trabajo y demostrar que tienen un conocimiento global del mismo, no como en otros casos donde sólo hay un reparto de trabajo en el que se pierde la globalidad y la esencia de un trabajo en grupo.

*"Por lo menos con el hecho de venir a defender su trabajo, pues supone que todo el mundo [ha trabajado] y realmente yo creo que eso ha sucedido así, por lo menos este año, la gente sí que se preocupa por ello" (148).*

Las actividades autónomas del alumnado se completan con las recensiones que se les pide después de la lectura de documentos y la memoria de la asignatura donde se reflejan las reflexiones sobre las experiencias prácticas.

En relación al planteamiento metodológico, vemos de forma más concreta el protagonismo del alumnado en la elaboración de las propuestas prácticas y cómo se establece esta colaboración profesor-alumnado. Esto se relaciona con el trabajo tutelado, donde se puede crear una práctica para aplicarla en el ámbito escolar o universitario. Vemos cómo Jorge nos los explica:

*"yo les doy las pautas iniciales, organizo una serie de prácticas para que ellos participen. En esas prácticas colaboran diferentes cuestiones, pero la organización básica de las prácticas las dirijo yo, luego lo que sucede es que hay una parte de la asignatura que es el diseño de una práctica, de una práctica a realizar en el medio natural" (125).*

Cuando preguntamos a Jorge por la transformación del contenido disciplinar en aplicación didáctica se refiere, fundamentalmente, a alguna experiencia que ha tenido de diseño de actividades para poder aplicarlas con escolares. Situación que no es fácil, debido a la implicación necesaria por todas las partes, que no siempre se cumple.

*" (...) este año lo hemos hecho con escolares en colegios de la provincia, otros años no ha dado tiempo, este año ha coincidido que nos han quedado unos días, (...) la idea en ese sentido sería una mayor implicación de ellos en la asignatura en ese sentido, de forma más real, en lo que sería llevar una actividad de este tipo, poniéndola en prácticas con escolares. Eso sería la idea, pero la veo un poco utópica, dado además el número de alumnos que tenemos" (128).*

Respecto a las conexiones intradisciplinarias, interdisciplinarias y transversal, vemos cómo en las primeras no hace hincapié explícito, aunque siempre que surgen se aprovechan las interrelaciones entre los diversos contenidos de la EF.

*"el trabajo que hacemos es relacionar un poco la actividad, las actividades que hacemos desde el punto de vista matriz con el ámbito matriz, a nivel de la educación física (...), surge también dentro de los alumnos incluso al analizar las prácticas, pues incluso la relación con otros contenidos como puede ser el ámbito de la condición física o el ámbito de las habilidades básicas o habilidades específicas, yo en particular no hago especial hincapié, surge a partir de los alumnos y son cosas muy puntuales" (168).*

Sin embargo al referirnos al trabajo interdisciplinar vemos cómo Jorge sí que lo resalta de manera explícita.

*"A nivel interdisciplinar sí que trabajamos bastante, (...) tanto a nivel del conocimiento del medio natural como el del conocimiento desde el punto de vista histórico [vemos] cómo establecer ese tipo de relaciones y otras posibilidades, (...). Por ejemplo alguna de las actividades que suelo escoger para trabajar con alumnos son actividades interdisciplinares, (...) me gusta resaltar ese carácter" (169).*

Al igual que en el caso del trabajo transversal que se centra especialmente en la educación ambiental y la educación moral y cívica.

*"la educación ambiental [desarrollado] como un valor, aparte de trabajarlo como contenido específico de la asignatura, (...) un valor del que hablamos en las reflexiones y sobre todo en el ámbito de la educación moral y cívica, (...) es una de las preguntas que se hace a nivel de evaluación de alguna de las prácticas e incluso de la propia asignatura a nivel genérico, qué relación ven de la asignatura de los contenidos de lo que trabajamos con lo que se educa en valores" (170).*

Para terminar este extenso apartado, vemos que Jorge para el desarrollo de la asignatura no cuenta con colaboradores de forma habitual, en ocasiones algún alumno ha colaborado como coche de apoyo en las prácticas de bicicleta y, en prácticas puntuales, algún profesor de su área. Aún así, le parece una cuestión básica en este tipo de prácticas, *"evidentemente [contar con colaboradores] amplía, mejora mucho las posibilidades de hacer bien las prácticas y a mí me aportan otras posibilidades mucho mayores" (173).*

#### 6.6.6.4 Evaluación

En este apartado se explicita el enfoque de la evaluación que trata de dar, apuntando su carácter continuo, procesual y compartido, buscando que no sólo se identifique con la calificación del alumnado y tratando de que realmente sea un proceso enriquecedor a nivel formativo, tanto para estudiantes como para profesor.

*"(...) evaluación entendida como un proceso de aprendizaje (...), estamos hablando de evaluación para mí, de mi trabajo, ya no solamente de mis alumnos (...), en este caso te devuelve mucho, te permite mejorar mucho y cambiar muchas cosas" (80).*

Los criterios fundamentales en los que se basa Jorge para valorar el proceso formativo son: la vivencia en la práctica, el desarrollo de la práctica y su relación con lo educativo, la formación personal y grupal de los estudiantes y, por último, la organización de la propia actividad.

*"por una parte [evaluamos] la vivencia que se tiene de la práctica. Por otra parte evaluar cómo se ha desarrollado esa práctica y su transferencia a lo que es el ámbito educativo. Evaluar esa relación también con lo que hablamos antes de la idea formativa que buscamos en nuestras actividades, realmente, tú crees que tienes tu relación con la formación personal de los participantes o en qué medida, por qué sí, por qué no. Y evaluar la actividad intrínseca que hacemos, es decir, esta actividad se ha hecho así, pero a lo mejor habría otra forma de hacerla" (175).*

La evaluación, en el amplio sentido de la palabra, se realiza a través de cuatro niveles: después de cada actividad práctica, *"hay una evaluación de cada práctica, una vez que se termina, un comentario más o menos amplio (...), al día siguiente se hace un comentario, (...) valoración de cómo se ha desarrollado lo que vamos haciendo" (115)*; a través de la memoria de prácticas del alumnado, *"la evaluación supone también que cada alumno tiene que ir haciendo una memoria de cada práctica (117)*; durante las clases de aula donde, entre otras cosas, se establece la normativa a través de las primeras prácticas *"hablando de cómo van funcionando, (...) y después esas actividades iniciales nos sirven para dar una idea más clara, más precisa de la normativa" (177)*; por último la evaluación grupal de la asignatura, *"que hacemos en la última sesión de grupo y con un pequeño cuestionario que es voluntario que es voluntario que entreguen o no" (178).*

Como peculiaridad podemos observar que en el caso de las actividades de larga duración se plantean dinámicas de evaluación conjuntas desde un punto más lúdico y abierto, donde se evalúa de forma más pausada, permitiendo además de la valoración de actividades y aprendizajes, un trabajo de cohesión grupal y refuerzo de determinadas actitudes colectivas e individuales.

*"El día que es una actividad de larga duración ese comentario es más amplio y esa evaluación se hace diferentes planteamientos, (...) se busca que conozcan otras posibilidades como por ejemplo elaboración de diferentes dinámicas, dinámicas entre comillas con humor, a través de alguna canción o dinámicas de agradecimiento de la colaboración entre grupo para resaltar aspectos positivos y de este tipo. Es lo que hacemos aprovechando la actividad de larga duración que es la que más nos posibilita pues no tener prisa y poder hacerlo con tranquilidad" (176).*

Centrándonos en la calificación de la asignatura podemos ver cómo los porcentajes y criterios de evaluación se distribuyen así (Prog. Jorge, evaluación):

CRITERIO	VALORACIÓN
a) Superar la parte práctica (mínimo 4 prácticas con contenido diferente con su correspondiente memoria).	40 %
b) Superar la parte teórica: examen de los contenidos vistos a lo largo del cuatrimestre (Nota mínima: 4,5)	30%
c) Realización de trabajos sobre las bases que se fijen a lo largo del cuatrimestre	30%

Ampliando este apartado que Jorge emplea tres instrumentos de calificación: por un lado los trabajos individuales (memorias, recensiones y entrega de documentos), por otro, un trabajo colectivo y por último un examen teórico-práctico.

Finalmente nos queda destacar que en el inicio de la asignatura cada año entre profesor y alumnado acuerdan los porcentajes de calificación correspondientes a cada instrumento, estos últimos son propuestos inicialmente por el profesor, pero al alumnado se le da la posibilidad de que plantee otras posibilidades y a partir de ahí llegar un acuerdo grupal.

*"Normalmente se acuerdan una serie de criterios, les oriento con lo que hemos venido haciendo y cuál es mi opinión" (183). "(...) Al final es un acuerdo de grupo, lo que supone que muchas veces no sea por consenso si no por votación, es un acuerdo sobre matices [de los porcentajes de calificación]" (185).*

#### 6.6.6.5 Adaptación del programa a la Convergencia Europea

Según Jorge esta asignatura es, de partida, de las más adaptadas a la filosofía de la convergencia, ya que propicia el protagonismo del alumnado, *"(...) es una asignatura que por sus características intrínsecas, supone un gran protagonismo al alumnado y el proceso de aprendizaje está bastante centrado. El foco ya no es lo habitual en otra asignatura" (188).*

Reivindicando su adaptación al Espacio Europeo, hay que destacar que esta asignatura, al igual que alguna de las novedades que se propugnan en esta reforma, implica cambios y apertura en los modos de organización de la docencia, algo que por ahora no es sencillo, al menos en su centro. *"Lo que requeriría son más, (...) opciones desde un punto de vista organizativo, pues de centro, horarios y demás, que no siempre se dispone de ello" (ibib).*

Cuando le preguntamos que si está realizando alguna adaptación de la asignatura a la convergencia europea, se refiere a que cada vez más utiliza el correo electrónico para el ámbito más teórico. También está desarrollando trabajos y correcciones compartidas con otras asignaturas.

*"(...) fundamentalmente la utilización del correo electrónico para el contacto, (...) mantengo un contacto electrónico, pues para hablar de cosas que a lo mejor ellos no han podido o no tienen tanta opción de seguir y a muchos niveles (...). [También] buscar que todos los trabajos puedan ser compartidos, los trabajos incluso las correcciones" (187).*

Es destacable cómo nuestro informante, relaciona alguno de los puntos fuertes que otorga a la asignatura de AFMN con los presupuestos metodológicos de la convergencia, solicitando

más apertura en la organización de horarios, algo con lo que se va a topar la Universidad en la nueva organización de todos los estudios tras la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior. Nos llama la atención, al igual que en el caso de otros informantes, cómo todavía no está realizando ninguna acción para adaptar la materia a la convergencia, citando sólo el uso del correo electrónico como innovación en este sentido.

### 6.6.7 LIMITACIONES Y ALTERNATIVAS EN LA DOCENCIA DE AFMN

Cuando preguntamos al profesor por las limitaciones que se encuentra a la hora de desarrollar la docencia en AFMN, primeramente se centra en todo aquello relacionado con la falta de medios (espaciales, temporales, económicos y de infraestructura) y la necesidad de ejercer de gestor en la búsqueda de recursos que la propia Universidad no le proporciona.

*" (...) al hablar de medios me refiero tanto a instalaciones como a materiales, horarios, transportes, todo este tipo de cosas, yo creo que es la limitación mayor, tienes que buscar un poco la vida, un profesor, para conseguir, pues abaratar los costes de la asignatura, para conseguir recursos y en ese sentido" (190).*

Otra limitación está relacionada con los recursos humanos, ya que se le hace complicado el hecho de tener que impartir y coordinar una asignatura tan compleja en solitario.

*"Otra limitación es el hecho de tener que coordinar una actividad, que requiere muchas cosas, una persona sola, disponer de un apoyo, quiero decir, igual que hay un becario para determinadas actividades, por ejemplo multimedia, pues, no estaría de más que para la práctica hubiese una persona que pudiese colaborar contigo, pues, como comentaba antes, tener un vehículo de apoyo, si necesitas" (191).*

Puede llegar a ser limitante, aunque en su caso no lo sea, la necesidad de efectuar gastos y contar con recursos en la preparación de ciertas prácticas, labor inherente a la responsabilidad de plantear las prácticas y salidas de AFMN de forma adecuada.

*"si tú quieres hacer bien la asignatura, pues tienes que preparar las prácticas bien, (...) supone, hacer la practica tú previamente muchas veces, desplazarte, hay una serie de gastos adicionales (...), no es que me parezca prioritario, pero yo creo que sí que debería haber alguna partida, alguna forma de que eso fuera gestionado con una cierta facilidad" (192).*

Sin embargo, Jorge durante la entrevista, sin cerrar el capítulo de limitaciones nos confiesa que se pueden buscar más barreras inherentes a las propias características de la asignatura, pero que al ser una asignatura que tanto le aporta, ya casi no repara en ellas.



*"se pueden plantear muchas más limitaciones desde el punto de vista de lo que te exige la asignatura, pero yo como lo veo por lo que me aporta no por lo que me exige, quiero decir, por el tema de responsabilidad, por el tema de problemas (...), a lo mejor soy demasiado optimista" (198).*

Al igual que aparecen una serie de limitaciones en el desarrollo de la asignatura, también le pedimos a Jorge que nos anticipe algunas alternativas para limar las barreras que en ocasiones supone desarrollar AFMN en el ámbito universitario. Estas alternativas se centran en conseguir que el centro les asigne un horario que no interfiera en otras asignaturas y, en relación a los materiales e instalaciones, negociar una gestión conjunta entre centros. Valorando lo interesante que sería que este intercambio también lo fuera de experiencias docentes.

## **6.6.8 CONSIDERACIONES MÁS RELEVANTES Y APROXIMACIÓN A LOS GRANDES TEMAS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE JORGE**

### **6.6.8.1 Preocupaciones y principios docentes**

A lo largo de este informe hemos podido comprobar que son muchas las preocupaciones y principios de los que Jorge nos ha hablado y hemos visto reflejados tanto en su programa como en su relato de vida, pero sin lugar a dudas podemos decir que existe un eje sobre el que gira su pensamiento en este sentido. Nos referimos a la educación en valores a través de las AFMN.

Ya en su recorrido como docente universitario, vimos la progresiva evolución hacia la educación en valores como marco de referencia, a través de los cuales las AFMN se convierten en un instrumento para reforzar las relaciones personales. Desde este punto emanan otros aspectos tales como:

- Transformar la visión recreativa con la que vienen los alumnos, en una primera instancia, en una perspectiva docente. Insistiendo que uno de los primeros pasos en la formación es que los estudiantes se vean como plenos docentes para, desde este punto, lograr que al final de su formación su alumnado pueda desarrollar propuestas de AFMN con escolares u otros colectivos con un criterio educativo.
- Destaca la importancia de la vivencia en la práctica, insistiendo el carácter compartido de ésta que asegure una experiencia de grupo que permita el intercambio. En este sentido, insiste en el análisis y reflexión de la propia vivencia trasladada a la función educativa.

- Su propuesta y deseo de que el carácter educativo de estas prácticas se traslade a cualquier enfoque en la formación de AFMN, con diferencias en la incidencia en función del ámbito de trabajo (educativo, recreativo y/o deportivo).
- Trata de reforzar la importancia de la evaluación como proceso de aprendizaje, compartiendo con su alumnado a través de un compromiso mutuo todo aquello que surge en el transcurso de la vivencia práctica, transformando la experiencia en conocimiento práctico y aprendizaje didáctico, herramienta para valorar las relaciones humanas y vía para reformular las propuestas planteadas.
- El reto que supone el desarrollo de este contenido desde propuestas seguras, sencillas, accesibles y aplicables, que transmitan confianza y creen un clima propicio que facilite la creación de grupo y convierta en más significativas las experiencias compartidas.

Volviendo al eje docente de Jorge y retomando sus palabras, observamos que esta asignatura le ha hecho replantearse su filosofía como profesor, apostando por la educación en valores como la guía de su actuación docente. En este sentido, Jorge reconoce que este proceso se ha ido fraguando con el paso del tiempo, a través de sus vivencias con la asignatura, que recuerda como las más significativas como educador a lo largo de su experiencia docente, destacando que han sido sus propios alumnos los que se lo han enseñado, a través del trabajo día a día.

#### **6.6.8.2 Perfil y competencias profesionales**

A lo largo del anterior apartado, hemos podido intuir el perfil profesional que emana su pensamiento docente. Ahora vamos a tratar de concretar más centrándonos en las diferentes dimensiones formativas que requiere un profesional de las AFMN. Este perfil está condicionado, según él, por el carácter educativo que debe darse a la formación de cualquier profesional de las AFMN, pero la referencia que utiliza nuestro informante, se centra principalmente en las competencias que debe tener un maestro especialista en EF para poder desarrollar propuestas educativas a través de las AFMN. Para ello vamos a desglosarlo en tres dimensiones: conocimientos, procedimientos y experiencias y, actitudes y valores.

##### 6.6.8.2.1. Conocimientos

Para Jorge, a nivel conceptual, este profesional debe conocer los fines que quiere desarrollar a través de la materia, siendo consciente de las posibilidades y limitaciones de su contexto, valorando de esta forma cómo puede llegar a desarrollarlo.

A partir de ahí debe conocer unos criterios de trabajo a tener en cuenta en el desarrollo de la práctica, así como adquirir una base sólida en torno a la planificación y desarrollo de diferentes AFMN.

#### 6.6.8.2.2. Procedimientos y experiencias

Aquí, como ya hemos visto en anteriores apartados, el aspecto más importante según Jorge, es la vivencia a través de la práctica, insistiendo en que el carácter de ésta debe ser más grupal que individual. Para poder desarrollar estas actividades, cualquier profesional debe haber tenido esa vivencia.

El valor de la vivencia no se agota simplemente en la propia experiencia, si no que se enriquece a través del análisis de la misma, con lo cual es tan importante experimentar y vivir las actividades, como ser capaz de analizarlas y evaluarlas. En este sentido, Jorge destaca a un profesional capaz de vivir y reflexionar sobre su propia práctica como paso al desarrollo de prácticas educativas en la naturaleza.

#### 6.6.8.2.3. Actitudes y valores

Es en esta dimensión donde Jorge vuelca el mayor peso que debe tener un profesional dedicado a las AFMN desde la órbita educativa. La formación de profesionales para y con la educación en valores es así la guía de su propuesta, que adquiere su mayor sentido en la formación de educadores pero que, según su pensamiento debe estar presente en cualquier profesional que se dedique a las AFMN. En su opinión, los fines que guían la formación deben estar enlazados con los valores a transmitir, independientemente del ámbito profesional.

En este sentido Jorge nos habla de:

- El compromiso, refiriéndose a un formador que ya desde su *compromiso personal* sea capaz de transmitir: ilusión por la actividad, ser exhaustivo con los detalles técnicos, humanos y organizativos, que se implique y esté disponible con las personas que van a participar en la actividad.
- El *respeto al medio ambiente* y a las personas, este último desde una doble vía, por un lado respetando la diversidad y los ritmos del grupo, traduciéndose ésto en pensar en los otros valorando: ¿Cómo lo vivencian las diferentes personas con las que trabaja desde su diversidad? y, por otro lado, haciéndose respetar por el colectivo con el que trabaja.
- El matiz *colectivo* en oposición al individual es otro valor que Jorge plantea como básico a la hora del desarrollo de AFMN.

Para culminar este apartado, queremos recoger algunos aspectos relacionados con el perfil profesional, que tienen relación con las tres dimensiones anteriores y que parten de algunas de las reflexiones que hemos tomado del pensamiento docente de nuestro protagonista.

Por ejemplo, afirma que lo técnico siempre es adquirible, lo que es insustituible es la vivencia y el trabajo humano con el grupo, en esto cómo se prepara, organiza y gestiona la actividad para ese grupo. En este sentido, reconoce que la formación técnica en el ámbito en el que se mueve (Magisterio EF) posiblemente se quede coja, prefiriendo que sea así en lo técnico y no en lo educativo.

Todo ello está relacionado en que, para él, nuestro alumnado debe poder captar una filosofía de trabajo. Según Jorge, eso es fácil de transmitir si estamos convencidos de lo que hacemos.

### 6.6.8.3 Modelos didácticos

Podemos destacar que entre los modelos didácticos de referencia seleccionados para esta investigación, vemos claramente reflejado a Jorge en la *vía de optimización educativa*, que se convierte sin duda en el eje de su acción didáctica, impregnando todas sus propuestas desde la educación en valores con el grupo y desde el grupo. Ésta se ve reflejada en todas sus acciones formativas, donde se destaca la valoración grupal de todo lo positivo que ha surgido en la práctica.

Refiriéndonos a la *vía de capacitación técnica*, reconoce que al priorizar en otras cuestiones, puede que se quede coja en la formación de maestros, pero afirma que ésta es más fácil de adquirir que la anterior.

La *vía de organización y gestión* se trabaja compartiendo con el alumnado la preparación y planificación de la prácticas, dándole pie a que sea protagonista de su conformación definitiva y a través de un trabajo tutelado, en el que trabaja con los alumnos hasta el mínimo detalle de lo que implica la organización y puesta en práctica de AFMN adaptadas a diferentes contextos.

Por último, la *vía suministradora de sensaciones*, se trabaja de forma continuada, junto con la vía educativa. Ésta se implementa a través de la vivencia de actividades sencillas y accesibles, donde lo importante es la experiencia grupal y la valoración de su aportación desde el punto de vista formativo. En este sentido, Jorge destaca que no busca las sensaciones más sofisticadas sino que, a través de actividades sencillas (como caminar), se logre una cohesión grupal que pueda dejar posos inolvidables a nivel emocional.

#### 6.6.8.4 Tópicos y metáforas

En este apartado trataremos de reflejar algunos de los tópicos y metáforas presentes en el discurso de Jorge.

En relación a los tópicos podemos destacar:

Cómo defiende la idea de que las AFMN suponen una asignatura valiosa y apropiada desde el punto de vista educativo para la mayoría de los educadores. El propio informante define esta situación como un “tópico” fuertemente instaurado en la cultura profesional de la EF. La tensión que se genera entre el tópico y la utopía, a la hora de poner en práctica las AFMN en la escuela, basándose en las ideas de Santos (2000), se convierte en una herramienta para la reflexión con su alumnado en relación a la puesta en marcha de este tipo de actividades en el marco escolar.

*“Marisa Santos es la que mejor define esto. En el ámbito escolar nos movemos entre el tópico y lo utópico, eso es un concepto, una idea que me gusta transmitir a mis alumnos, lo tópico es que, inicialmente todo el mundo está de acuerdo en que las actividades en el medio natural son un contenido valioso, un contenido apropiado”* (Ent Jorge, 48).

Hemos comprobado, a lo largo de la entrevista, un cierto rechazo a las actividades denominadas de “aventura”. Observamos que a lo largo de la entrevista, de forma generalizada, cuestiona el planteamiento que desde este tipo de propuestas se ofrece a los ciudadanos.

*“(...) están surgiendo muchas tendencias, aunque yo creo que de orientaciones cuestionables, como es el ámbito del deporte de aventura”* (50).

El contacto e intercambio humano a través de las propuestas propias de la asignatura, es otra referencia recurrente en el discurso de Jorge, valorando como este intercambio se convierte tanto en enriquecimiento personal como profesional.

*“el enriquecimiento que supone el contacto con el alumnado, pues hace que sea un reto que intercambias lo que das y lo que recibes y afortunadamente yo el tiempo que llevo, considero que recibo mucho también”* (18).

El compromiso en dos vías, por un lado el que debe asumir el profesorado para desarrollar la asignatura y por otro, el que se produce a través de la vivencia compartida y la complicidad con el alumnado en el desarrollo de la materia.

*“(...) esa asignatura requiere un compromiso diferente, un compromiso de dedicación horaria diferente y un compromiso de preparación mucho más exhaustiva que otras asignaturas”* (22).

*"es una asignatura completamente diferente al resto, por ese carácter vivencial necesario, por el compromiso mutuo de profesor y alumnado que requiere la asignatura para que ésta discorra apropiadamente"*(17).

Como *Metáforas* podemos destacar:

La aparición recurrente en el discurso de nuestro informante de las palabras "reto" y "aventura". La primera de ellas denota el desafío continuo que supone llevar a cabo una asignatura de estas características, *"(...) yo creo que la asignatura se convierte en un reto"* (18).

Respecto al término "aventura" es curioso cómo en algunas afirmaciones de nuestro protagonista, su percepción es negativa, en alusión a ciertas prácticas que desvirtúan el sentido más formativo de las AFMN. Sin embargo en otras ocasiones, este término lo utiliza en sentido metafórico, aludiendo por un lado a la incertidumbre que supone llevar a cabo actividades en el medio natural, *"(...) no se atreve a lanzarse a la aventura de programar actividades en el centro escolar porque tampoco cuenta con mucho respaldo"* (HV. Jorge, 8), y por otro, refiriéndose a la intensidad de sus experiencias en el medio natural, *"(...) con el paso de los años ese es el sentimiento que me queda, el de haber vivido en muchos momentos grandes aventuras"* (9).

#### **6.6.8.5 Interrelación entre experiencias personales y profesionales en torno a las AFMN**

En este apartado, vamos a tratar de rescatar algunas de las evidencias que nos muestran a Jorge como practicante en AFMN y qué conexiones se establecen en relación con su tarea como docente.

Podemos ver que sus primeros contactos con la naturaleza, de la mano de su familia, estuvieron marcados por la sencillez, donde lo prioritario era aprender a disfrutar de lo cotidiano y accesible. En este sentido, nuestro informante reconoce cómo este primer acercamiento se convierte en uno de los principales factores condicionantes de su inclinación y motivación por las actividades en el medio natural, que como hemos podido comprobar, se ha trasferido a sus planteamientos docentes, donde lo vivencial, accesible, sencillo, humano y significativo se convierte en la pieza clave de su modelo de trabajo, centrado en la educación en valores.

En su relación con las AFMN a lo largo de su vida, podemos ver de qué manera ciertas personas y contextos han influido en su forma de verlas en la actualidad y le han ayudado a definir su modelo docente. De las excursiones familiares, los campamentos y las salidas autónomas con sus compañeros del INEF, pasa a un contacto profesional con las AFMN: en el instituto, en cursos de postgrado, seminarios y docencia en la asignatura, en los que sus visiones personales se ven plasmadas en sus enfoques didácticos y viceversa, comprobando cómo Jorge

vive ambas situaciones como un todo integrado. Nos parece muy relevante, rescatar el encuentro que tuvo en un instituto de la provincia de León con un compañero, Jesús, que le llevó primeramente a compartir salidas a la naturaleza como forma de ocio personal, para después tratar de plantearlas en el centro donde ambos trabajaban, creando un “efecto dominó” entre sus compañeros y logrando la implicación de una gran parte del centro, convirtiéndose así las AFMN en un rica herramienta de dinamización de centros.

Es destacable también cómo a Jorge, desde su experiencia personal, nunca le han seducido las AFMN como una válvula de escape, enfoque habitual en ciertas propuestas actuales, más bien las ha considerado como algo inherente a su forma de vivir y disfrutar del ocio compartido. Esta situación creemos que enlaza con su visión de estas prácticas desde lo educativo, donde la vivencia grupal y el crecimiento individual y colectivo a través de la práctica se han convertido en una de sus prioridades. Además podemos destacar que, en la actualidad, las AFMN están plenamente incorporadas a su ocio personal desde diferentes vías:

*“Como práctica personal, que es también familiar: salir con los niños y la familia o amigos. Estoy vinculado a través del AMPA del colegio de mis hijos (organizando un grupo de senderismo que sale una vez cada dos meses más o menos). Con un grupo de amigos tenemos un grupo de “colinas”, para hacer senderismo de forma muy sencilla. Y finalmente a principio y final de curso organizamos alguna actividad familiar para un grupo de profesores que hemos hecho en Magisterio, normalmente piragüismo” (Jorge, correo 2-5-07).*

Volviendo al enfoque de las prácticas, es reseñable destacar de qué manera a lo largo de su historia de vida valora aquellas situaciones, a veces extremas por lo climatológico o por la dureza de recorrido, que han contribuido a entablar fuertes lazos en el grupo. Estas experiencias las muestra, tanto en alguna actividad realizada en los campamentos de su niñez, como en prácticas que recuerda especialmente con su alumnado universitario.

Por último, destacar cómo Jorge en su historia de vida afirma que es consciente de que su visión personal revela una relación muy positiva con las AFMN, que ha tratado de transferir a la formación de futuros docentes de EF. Una visión personal y docente preocupada por fomentar desde las AFMN la educación en valores de todos los implicados en las mismas. Concluyendo que para él, esta tarea es un reto realmente fascinante.





## CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CASOS CRUZADOS. LA BIOGRAFÍA Y EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE AFMN: HACIA LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE MODELOS FORMATIVOS



## Introducción

Una vez expuestos los resultados de nuestra investigación en los seis estudios de caso anteriores, en este capítulo nos vamos a centrar en la discusión. A partir del cruce de las principales evidencias encontradas en cada uno de los casos, junto con el marco teórico, nos van a permitir dilucidar nuestros dos issues planteados, que recordamos de nuevo:

Issue 1: *¿Condicionan y determinan la biografía y el pensamiento del profesorado de AFMN sus modelos de formación?*

Issue 2: *¿Sería posible definir y profundizar en las preocupaciones, los modelos didácticos y los perfiles profesionales que emanan del pensamiento del profesorado de AFMN?*

Según la estructura conceptual de los casos de estudio, realizaremos en este punto lo que en Stake (2006) se denomina *"crosscase"* (análisis de casos cruzados o multicaso), donde se trata de realizar un informe cruzado y conjunto sobre la biografía y el pensamiento de nuestros seis profesores a partir de las preguntas de la investigación, las interpretaciones del investigador y los conceptos más relevantes que se desgranán del marco teórico. Los informes individuales de caso se deben incluir en el informe de multicaso, como nosotros hemos hecho en el anterior capítulo, pero en estos estudios de caso se necesita algo más: *"un análisis cruzado que provea una interpretación transversal de los casos"* (Ibid, 39).

Lo que pretendemos reflejar en esta sección es el debate e intercambio de conocimientos con un grupo de profesores de AFMN, profesionales que admiramos y respetamos profundamente, a través de los cuales, ante todo, hemos aprendido y comprendido algo más en torno a su relación vital con las AFMN y lo que supone ésto para determinar modelos de formación en este campo.

Para ello, desde un proceso emergente y progresivo (Denzin y Lincoln, 2005; Stake, 1998), que caracteriza a este tipo de estudios cualitativos, repasaremos las declaraciones temáticas que desde su diseño inicial se han ido reformulando, agrupando y concretando según las propias necesidades y evolución de la tesis, hasta decidir dividir las para el desarrollo de este capítulo en dos bloques diferenciados: específicas y aglutinadoras, que se concretan aún más que lo que habíamos hecho ya en el capítulo seis donde analizábamos por separado nuestros seis estudios de caso (Gráfico 7.1).

**A) Declaraciones temáticas específicas**

1. Biografía: experiencia docente y personal con las AFMN.
2. Concepto y características de/sobre AFMN.
3. Formación en AFMN en la Universidad.
4. Docencia y planificación en AFMN

**B) Declaraciones temáticas**

**Aglutinadoras**

- B1) Preocupaciones docentes
- B2) Modelos didácticos en AFMN
- B3) Perfiles y competencias profesionales

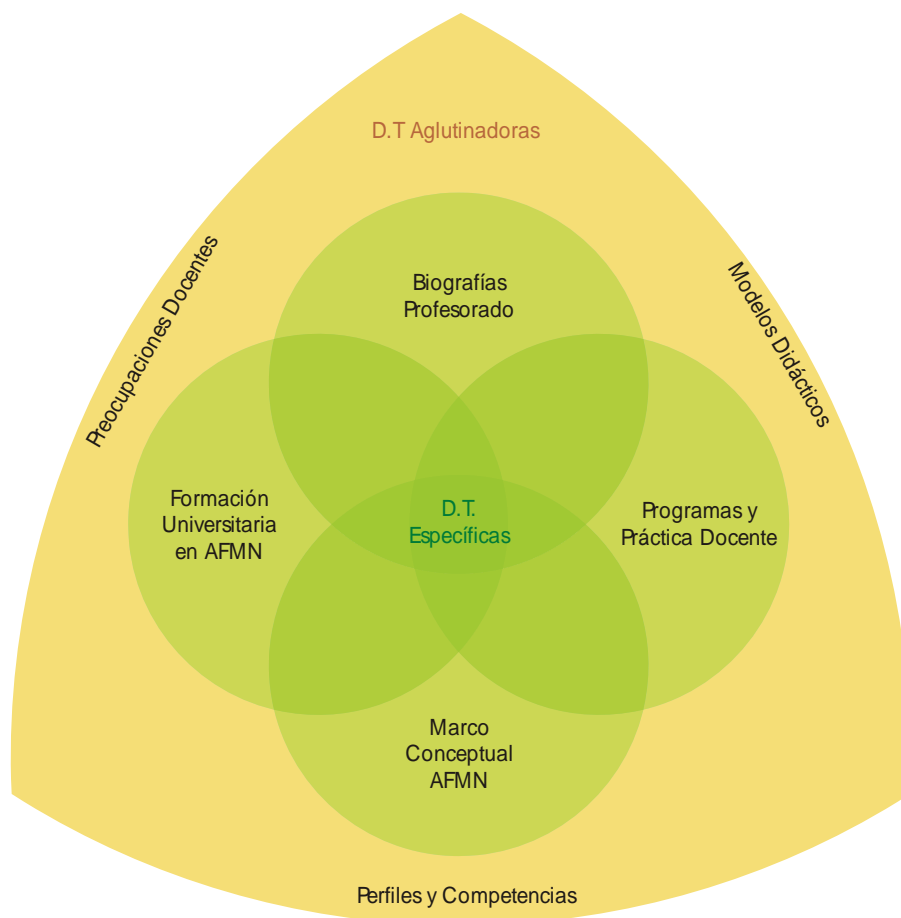


Gráfico 7.1: Declaraciones temáticas del estudio multicaso

A pesar de definir así las declaraciones temáticas, para la narración del capítulo, vamos a buscar epígrafes más ilustrativos que contribuyan al interés y seguimiento del hilo narrativo de este capítulo, en el que pretendemos dar vida y voz entremezclada a los personajes principales (nuestros seis profesores) entre los que también se entremezclará mi voz como investigador y profesor de una asignatura de AFMN. De esta manera y en función de las posibilidades que nos

brinde el relato, pretendemos no sólo “hablar de”, sino también “hablar con” nuestros protagonistas.

### **Como un pájaro, contemplando el valle desde arriba**

Las perspectivas varían dependiendo del lugar desde donde se mira, desde donde se observa, por eso ahora me voy a situar en una posición privilegiada, a vista de pájaro, contemplando el valle desde arriba. Una vez alcanzado este punto ha llegado el momento de cambiar de persona, ya que las reflexiones se tornan más personales e intimistas, por lo que (en algunas ocasiones) la primera persona surge como una necesidad, aflora un “yo” que sirve de enlace con los otros “yoes” y que nos ayuda a conformar el bloque de realización más significativo y delicado de la tesis. Quizás sea un buen momento para que desde los ecos de mi propia historia de vida, acuda a la llamada de las pretensiones de esta tesis y en este punto contemplaré el valle no como un observador ajeno, no como un simple mirón, sino como alguien que vive en él, pero que “sólo” ha decidido tomar cierta distancia para saberlo mejor.

## 7.1 BIOGRAFÍA: EXPERIENCIA DOCENTE Y PERSONAL DE LOS PROFESORES DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL

Desde esta declaración temática pretendemos dar a conocer las relaciones y evoluciones de nuestros seis profesores con las AFMN a lo largo de su desempeño profesional docente e investigador. Como creemos que es difícil desligarlo de su vida personal (Pinar, 1988), vamos a intercalar un análisis solapado y separado de estas dos cuestiones, según requiera cada cuestión a analizar, dejando para el final un análisis interrelacionado de las mutuas influencias y puntos de conexión entre lo personal y profesional en relación a las AFMN (Gráfico 7.2).

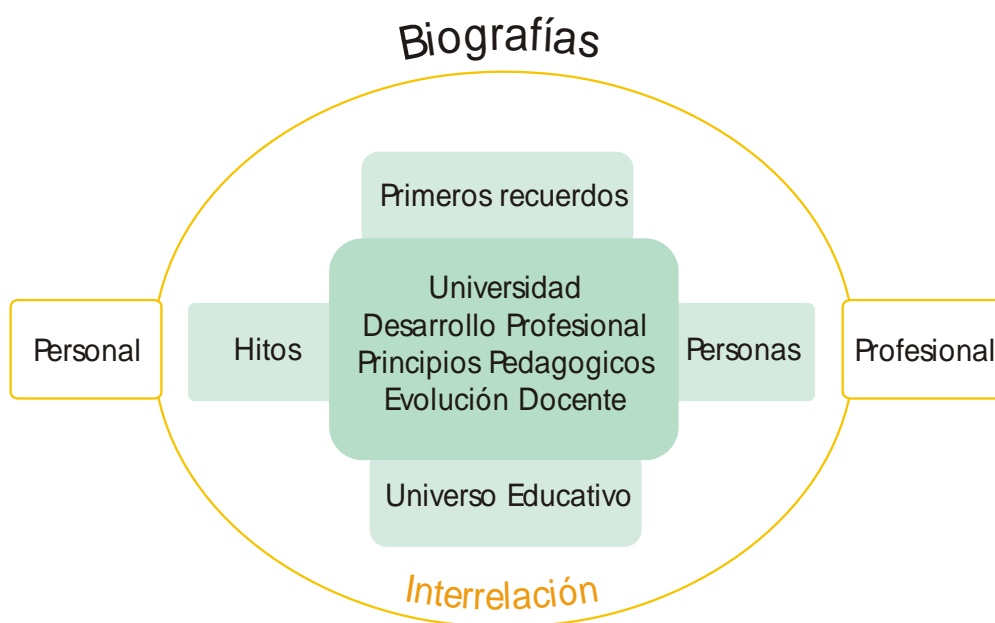


Gráfico 7.2: Análisis de interrelaciones entre las biografías de profesores de AFMN

Para empezar me gustaría incluir algo que tuve la oportunidad de escuchar en el mes de julio de 2007, durante la proyección de un audiovisual de montaña de Josune Bereciartu (la que dicen es la mejor escaladora del mundo). Esta famosa montañera ante una pregunta que le hicieron sobre las diferencias que existían entre la Josune escaladora y la Josune persona, contestó que *“una persona escala como es y es como escala”*. Y en este punto, me cuestiono si podemos aplicar esta frase a todas las facetas de la vida.

Esto es filosofía pura y como siempre pasa en este campo, las opiniones son diversas y las excepciones hacen cumplir la regla, por eso creo que actuamos como somos, si bien es cierto que las labores que realizamos nos moldean y forman como persona. Todo esto viene a

cuento en esta investigación en el sentido de preguntarnos si educamos como somos, o si somos capaces de diferenciar nuestra vida profesional de la personal, de separar nuestro trabajo de nuestro ocio, o simplemente si cuando impartimos docencia estamos proyectando nuestras inquietudes y nuestro modo de entender la educación. No lo quiero dar todo mascado, la pregunta queda en el aire, para que cada uno reflexione desde su propia experiencia, para ello se necesita combinar la preocupación y atención tanto por las narraciones del profesorado y la mirada del investigador, como por el marco contextual en el que se localizan, interpretan y fundamentan cada una de nuestras historias (Goodson, 2004).

Lo que sí ha quedado claro después de rastrear en la vida personal y docente de estos seis profesores, es que siguiendo su "rastreo biográfico" he llegado a entender mejor el discurso y las actitudes de alguno de los participantes en esta investigación coincidiendo en lo que Fernández-Balboa (1998) deja entrever en relación a la existencia de una íntima relación entre la biografía de la persona y su pedagogía.

### **7.1.1 Primeros recuerdos, hitos y personas significativas en relación a las AFMN**

Empecemos por el principio, que cronológicamente nos sitúa en los primeros recuerdos de infancia en el medio natural de nuestros profesores. Es destacable observar el tono romántico con el que todos relatan sus primeras experiencias, donde la familia se convierte en un vínculo fuerte de contacto con la naturaleza, apareciendo las primeras personas influyentes y vislumbrándose una etapa en la que, en algunos casos, se trazan las primeras evidencias que nos ayudan a entender como cada uno acaba decantándose por lo que actualmente hace. No en vano podemos ver en Bolívar, Domingo y Fernández (2001) que las personas, en los relatos biográficos suelen estructurar su vida en relación con otras vidas o personas y el contexto social o histórico en el que se han desenvuelto, y de estas relaciones podemos vislumbrar evidencias de su trayectoria vital y profesional.

En este sentido, podemos ver que la figura paterna es relevante en Valle, su padre, maestro y director de campamento, supone una referencia que nuestra profesora llega a justificar como la motivación específica que le lleva a iniciar los estudios de INEF, seducida por las actividades educativas en la naturaleza, sin duda un estímulo muy diferente al que alienta al resto de los aspirantes a esta titulación. Siguiendo con el vínculo paterno, Delfín y Silvano, hacen gala de los "valores ambientales" que su progenitor les llegó a transmitir en las frecuentes salidas familiares que hacían al medio natural. Sin embargo, Jorge y Ángel hablan de padre y madre,

como iniciadores del amor por estas actividades a través de un ocio sencillo y del disfrute de lo cotidiano en fines de semana y períodos vacacionales. Sólo Pedro no menciona ningún vínculo familiar, otorgando una categoría de casualidad más que de trascendencia, a sus primeros contactos con el medio, al que acudía pues era el lugar más cercano y habitual de juego infantil.

Otra de las cuestiones percibidas fue la trascendencia de nacer y vivir en un entorno natural, más común en la etapa en la que nuestros informantes pasaron su infancia, y que en la actualidad, las dinámicas sociales, económicas y la feroz urbanización, alejan de la naturaleza los juegos y el ocio de la mayoría de nuestros niños y jóvenes. Esta cuestión nos hace preguntarnos, ¿somos conscientes de las influencias que tienen nuestros “nuevos modos de vida” para el juego y la educación de nuestros pequeños?

### **7.1.2 La presencia de las AFMN en la Educación formal, no formal e informal.**

Por la importancia que otorgo a los aprendizajes escolares, he de confesar que me hubiera gustado encontrar otras evidencias, pero la realidad se impone y habla por sí sola. Ni uno de nuestros informantes menciona a la escuela (ni para bien ni para mal), en su relación con la naturaleza. El balance es pobre y rotundo, tanto que parece que las AFMN desaparecieron del mapa de los colegios por los que nuestros profesores pasaron. Sin embargo, casi todos ellos mencionan a alguna institución de educación no formal como hito relevante: lo que para Valle y Silvano fueron las colonias y campamentos escolares, para Ángel fueron los Scouts y para Jorge los campamentos cristianos, experiencias que todos ellos recuerdan significativamente, tanto a nivel recreativo como educativo y que en algunos casos, como el de Jorge y Valle, reconocen cómo han llegado a influir en su sentir docente, afirmando que algunos principios pedagógicos que tienen asentados en su pensamiento, los aprendieron en estos espacios de infancia y juventud.

Respecto a la educación informal, además de las referencias familiares que sólo aparecen claras en la infancia, constatamos que los proyectos conjuntos con amigos, las progresivas y cada vez más frecuentes prácticas autónomas en el medio natural, y los espacios emblemáticos de juventud, ya sea un parque urbano o la propia naturaleza cercana o más alejada, han ejercido como estímulos educativos de libertad y de alta intensidad, que algunos de ellos los sitúan a las mismas puertas de lo que en el futuro sería la elección de los estudios universitarios.



### 7.1.3 Los estudios universitarios

El paso por la Universidad como estudiantes se puede calificar como de muy significativo en la mayoría de nuestros profesores, en esta etapa su vinculación con las AFMN se vio afianzada y acrecentada. Creemos que para conocer al profesor es necesario recorrer su trayectoria y valorar sus encrucijadas, lo que incluye sus diferentes tomas de decisiones, momentos de aprendizaje, experiencias formativas y profesionales, para poder comprender “el lugar” en el que se sitúa en el presente (Hernández, 2004). De esta forma, nos parece interesante detenernos en su llegada a la Universidad, observando las tres razones principales, que de forma diferenciada se convierten en estímulos para elegir los estudios de INEF, casi todas ellas vinculadas con la educación no formal e informal.

En primer lugar, *la práctica personal de diferentes Actividades en la naturaleza*, Delfín las considera muy relevantes para la elección de sus estudios, junto al vínculo de amistad con un amigo que ya estaba estudiando INEF. Ángel compatibilizaba la práctica de actividades en el Pirineo, con algún trabajo eventual en aquella zona, ambas cuestiones determinaron su decisión. Silvano nos dice que su vocación surge, tanto por su afición a las AFMN, como por su trabajo de entrenador de balonmano. Por último, el caso de Pedro es curioso, ya que eligió las AFMN como entrenamiento para superar las pruebas de acceso a INEF y al final acabó “enganchándose” a ellas como actividades de ocio preferente.

En segundo lugar, *la práctica y/o vinculación como entrenador/educador a un deporte*, como puede ser el ejemplo de Jorge con el baloncesto y Silvano con el balonmano.

En tercer lugar, *la práctica docente de AFMN*, que en el caso de Valle se ve concretada por su dedicación prematura a los campamentos de verano y a la formación de monitores de tiempo libre, sobre todo en aspectos específicos de actividades en la naturaleza.

Una vez que están cursando sus estudios, podemos observar que en cuatro de nuestros informantes la figura del profesor de AFMN es una influencia clave para interesarse aún más por esta materia, destacando principalmente a Jorge, Silvano y Pedro que en diferentes años comparten profesor, valorándolo todos ellos como una motivación extra hacia las AFMN; no en vano en Fernández-Balboa y Muros (2004), se apunta que el tipo de educadores que hemos tenido influye en quién somos y cómo actuamos. Aquí destacamos a Pedro, que con los dos profesores de AFMN que tuvo, llegó a establecer vínculos más allá de las clases, con uno de ellos colaborando en la extensión del deporte de la orientación en los centros escolares y con el otro compartiendo actividades de ocio en la montaña. Es curioso que el mismo Pedro haya

reproducido, casi de manera milimétrica, esta situación con sus propios alumnos universitarios. Esta situación contrasta con algunos estudios (Curtner-Smith, 2001 en Martínez Álvarez, 2004) que defienden la escasa influencia de la formación inicial a la hora de cambiar las creencias que, sobre la materia, se forman en la infancia y adolescencia. Sin embargo, hay evidencias que indican que la formación inicial tiene más posibilidades de influir cuando el alumnado percibe credibilidad en sus profesores.

En otro orden de cosas, hemos podido comprobar que el paso por la Universidad ha facilitado que las AFMN, además de en una opción de ocio juvenil, se convirtieran: en el descubrimiento de las AFMN como opción pedagógica, como Jorge nos manifiesta; en la ampliación de conocimientos técnicos en el caso de Delfín, Silvano y Ángel; en el descubrimiento de las AFMN hacia dimensiones casi espirituales, como le ocurre a Delfín y, en una opción investigadora, como se puede comprobar en Valle, que desde una beca de investigación como estudiante, decide realizar una tesina fin de carrera sobre AFMN.

#### **7.1.4 Evolución docente: influencia de la biografía en los principios pedagógicos**

Es interesante comprobar los diversos modos que tienen cada uno de nuestros participantes de acceder a la docencia universitaria en AFMN. Para ello vamos a diferenciar tres grupos distintos: por un lado, aquellos que llegan a la docencia universitaria a impartir asignaturas de AFMN nada más terminar su carrera, como es el caso de Ángel y Pedro; los que llegan a la Universidad a los pocos años de terminar sus estudios, Valle y Delfín, pero no imparten asignaturas de AFMN hasta transcurridos unos años (aunque Valle la impartiera en su primer año de docencia, pasaron varios años hasta hacerlo de forma estable) y por último, Jorge y Silvano, que se acercan a la Universidad al impartir asignaturas de AFMN desde un trabajo previo en BUP o ESO.

Se observa una clara evolución profesional en aquellos que llevan muchos años impartiendo asignaturas de AFMN en su centro. Ángel confiesa que sus primeros programas docentes eran un reflejo casi idéntico al programa de AFMN que tuvo como alumno en el INEF y vemos como en la actualidad éstos se han ido reformulando y creciendo, siguiendo caminos diversificados, atendiendo a las nuevas tendencias y con un claro objetivo de profesionalización. El ejemplo de Pedro en relación a su desarrollo profesional, va de la mano de diversos aspectos: la lucha por implantar y dignificar la asignatura de AFMN en su centro; la creación de un seminario de formación, que complementa los aprendizajes impartidos en la asignatura,

sintiendo, eso sí, el apoyo continuado de sus compañeros de departamento para que esto pudiera hacerse realidad. También parece relevante la creación de una extensa y sólida red cultural en torno a las AFMN en su centro y en el entorno próximo, implicando a alumnos y ex alumnos en proyectos en contacto con centro escolares y otras entidades, cuestiones que han marcado su propia formación como se ve reflejado en la trayectoria de sus planteamientos docentes.

En el caso de Valle y Delfín, sus primeras etapas se ven marcadas por la búsqueda de un hueco para impartir asignaturas específicas de AFMN en su centro. Esto se consigue en el primer caso después de leer la tesis sobre un tema específico de AFMN y sacar una plaza de titular con ese perfil, convenciendo a su departamento, de este modo, del interés que podría tener cubrir el espacio formativo de las AFMN en su Universidad. Sin embargo, Delfín fue cambiando de centro y de orientación docente (desde lo educativo a lo deportivo), al tener la oportunidad de pasar de impartir docencia en Magisterio, a ser el responsable de una asignatura específica de actividades de nieve en la Licenciatura de CCAFD.

De muy significativas podemos considerar las experiencias docentes anteriores a la Universidad de Silvano y Jorge, que iniciaron su labor profesional en un Instituto de Educación Secundaria. Ellos tuvieron la oportunidad de desarrollar AFMN en sus centros, siempre con ciertas dificultades, pero también con el “buen sabor de boca” del trabajo ilusionado e interdisciplinar realizado con diferentes grupos de profesores. Ambos valoran y estiman necesario, desde estas experiencias, el trabajo conjunto y colaborativo, destacando que fue en esta etapa cuando descubrieron el potencial educativo de las AFMN como herramienta para el trabajo de educación en valores.

Es también destacable la influencia de las tesis doctorales en el desarrollo profesional de nuestros profesores; de los seis participantes cuatro son doctores y en tres de ellos podemos comprobar la influencia capital de estos trabajos de investigación en su pensamiento y quehacer docente. Para Valle, la tesis surgió de la búsqueda de respuestas que le pudieran ayudar a orientar la formación de maestros, ya que sus anteriores referentes formativos se situaban en la educación no formal; desde aquí, y una vez analizados los problemas y posibilidades de aplicación de las AFMN al ámbito escolar y a la formación universitaria, su trabajo ha sido una clara referencia en sus planteamientos formativos. En el caso de Ángel, su tesis contribuyó a sistematizar un marco teórico de referencia que le ayudó a generar una nueva asignatura de Organización de Actividades en el Medio Natural y le permitió introducir temas de seguridad y de riesgo en diferentes ámbitos. Para Silvano, su estudio sobre un programa de formación en AFMN

para profesorado de Secundaria, supuso una manera de reflejar su trabajo durante diez años en secundaria y proyectarlo hacia su nueva tarea de profesor universitario, reconociendo él mismo que la tesis le ayudó a profundizar a nivel teórico, didáctico y científico en su propia práctica.

Una de las cuestiones más relevantes de este apartado es comprobar si realmente existe una transferencia clara desde la biografía a los principios pedagógicos de nuestros profesores. Armour y Fernández Balboa (2001) se interesan en buscar las conexiones entre la pedagogía, las diferentes dimensiones personales y el desarrollo profesional de los docentes. Nosotros a lo largo de nuestra investigación hemos encontrado evidencias de que estas relaciones existen y lo valoramos desde dos puntos de vista: por un lado personal, ya analizada en anteriores pasajes vitales, donde nuestros protagonistas han proyectado claramente en su docencia ciertas experiencias personales, y por otro profesional, donde el conocimiento de su biografía y recorrido docente nos puede ayudar a iluminar los aspectos más relevantes su pensamiento pedagógico.

Así en Jorge, vemos un recorrido docente en constante evolución, desde los aprendizajes técnicos hacia los aspectos más humanos de la motricidad, donde a través de la reflexión sobre sus experiencias prácticas compartidas ha ido modificando sustancialmente el desarrollo de la asignatura, orientándola hacia una educación en valores como marco de referencia. En este sentido, y para observar el ejemplo del resto de participantes, se puede acudir al título de cada uno de los seis estudios de caso, para ilustrar la característica básica del pensamiento de cada uno de nuestros profesores, determinada sin duda por los aspectos biográficos. Así podemos entender a Valle, desde sus dudas e interrogantes formativos, que se remontan casi a la adolescencia; focaliza sus intereses docentes en la aplicación de las AFMN en la educación escolar; como Ángel acomoda y diseña planes de estudios específicos para lograr la profesionalización desde el marco de las asignaturas que imparte y, de qué forma Silvano, desde el trabajo colectivo con sus diferentes grupos de trabajo, destila un modelo de referencia en el que la aventura se convierte en una herramienta vital para la humanización de los aprendices y los propios profesores, marcados por la evolución desde que ejercía su labor en Secundaria hasta la actualidad, en todas las investigaciones e innovaciones realizadas con sus grupos de trabajo. Podemos determinar también que las experiencias de Pedro y su constante acercamiento al ámbito escolar y a sus maestros, le precipitan a considerar la naturaleza como un aula desde el que desplegar aprendizajes para escolares y universitarios con un planteamiento sinérgico. Por último, cabe destacar la evolución docente de Delfín, marcada de forma sustancial por un cambio de titulación y la orientación hacia un modelo técnico y específico

de AFMN en la nieve, que le conduce a una mayor preocupación por los aspectos de gestión que por los propiamente pedagógicos.

Otro aspecto que tratamos de explicar con los aspectos biográficos de nuestros profesores es el modo de sentir y definir la asignatura que imparten, señalando los aspectos personales de los que se impregna, tratando de reivindicar la atención a las emociones y los sentimientos en el profesorado, tan poco frecuente en nuestro campo salvo algunas excepciones (Devis y Antolín, 2002; Martínez Álvarez, 2005; Pascual y Fernández-Balboa, 2005). Nos encontramos que todos ellos remarcan que una de las características principales de la asignatura es la gratificación que supone el trabajo con el alumnado, comprobando cómo aprenden y vivencian las prácticas de primera mano y “piel con piel”. En este sentido, son comunes los sentimientos duales, entre miedos y alegrías, tensiones y disfrutes, y sobre todo la afirmación que las salidas al medio natural ofrecen la posibilidad de conocer mejor a las personas en todas sus dimensiones, destacando los aspectos más emocionales ocultos en las aulas y poder disfrutar con el grupo, más que cualquier otro docente y en cualquier otra asignatura. Aquí no podemos dejar de preguntarnos, ¿esta situación se produce por cómo desarrollan la asignatura estos docentes o porque el simple contacto con la naturaleza lo facilita? ¿Puede ser esto un tópico fuertemente afianzado en nuestro campo?

Según Pedro, Jorge y Silvano, los alumnos suelen recordar especialmente esta asignatura y las vivencias compartidas en ella, y a su vez reconocer el trabajo que desempeña el profesor. Para ellos es satisfactorio comprobar la adherencia a las AFMN de algunos alumnos tras el paso por la asignatura, con muchos de ellos la relación continúa, mediada por la práctica conjunta de alguna actividad educativa o de ocio en la naturaleza.

Para Jorge, esta asignatura alimenta sentimientos contradictorios ya que suele ser o muy querida o temida por el profesorado universitario, por sus requerimientos y por la intensidad emocional que conlleva.

### **7.1.5 Consideraciones sobre la interrelación personal y profesional con las AFMN**

Ya hemos visto cómo la pedagogía tiene un planteamiento histórico y de qué manera nuestra historia personal se ha ido construyendo a través de las influencias personales y profesionales de nuestro entorno. La pedagogía se construye con referentes vitales, tomando conciencia de las historias, y cómo éstas, han ido forjado nuestras identidades, nuestras relaciones con los demás y nuestra perspectiva sobre el mundo que nos rodea (Fernández-

Balboa y Muros, 2004). En este sentido, hemos constatado que las interrelaciones entre lo personal y profesional de nuestros profesores con las AFMN son evidentes, comprobando que las vivencias personales influyen en sus recorridos docentes, advirtiendo como el ocio, la práctica personal de AFMN y la profesión docente se entrecruzan en multitud de caminos.

A lo largo de sus historias de vida hemos podido comprobar, que la práctica personal de AFMN ha sido un referente para decantarse no sólo por esta materia, sino que en algunos casos ha supuesto la motivación para iniciar sus estudios universitarios. En el transcurso de sus vidas ha existido una práctica habitual de AFMN, incluso en la actualidad, mediatizada en algunos casos por las obligaciones familiares. En este sentido, aquellos que tienen familia reconocen en el presente el deseo de querer compartir estas actividades en el medio natural con sus parejas e hijos, deseo que en la mayoría de los casos se cumple.

Observamos en cuanto a los vínculos familiares como en Silvano, Ángel y Pedro aparece de forma recurrente la figura de sus parejas, como referente y compañía en el desarrollo de actividades en la naturaleza. Alguno de ellos considera de vital importancia la complicidad que les une, tanto para disfrutar juntos de las actividades, como para comprender las dinámicas de vida que en temporadas concretas implica ser docente de este tipo de materias, al menos en la forma y manera que las viven y entienden la mayoría de nuestros informantes.

En muchas ocasiones su práctica personal han tratado de trasladarla a las aulas, claro es el ejemplo de Ángel, que nos reconoció que en sus primeras etapas de docente le alimentaba el deseo de que lo que vivía en su ocio y le resultaba atractivo, quería compartirlo con sus alumnos. Pedro, Silvano, Ángel y Delfín reconocen que en determinadas etapas, el contacto con la naturaleza y la práctica de AFMN, podría considerarse más allá de una actividad de ocio o una profesión, más bien un estilo de vida que centralizaba todo lo que hacían.

Todos ellos destacan la relación con personas que han sido fundamentales en su vida personal para acercarse a las AFMN y la mayoría refleja de forma clara como estas han influido en sus carreras docentes. Así lo vemos con padres, amigos, compañeros de cordada, profesores universitarios, grupos de trabajo, compañeros de centro y alumnos..., con los que han compartido frecuentes jornadas en la naturaleza, que han influido de forma significativa en el modo de enfocar su vida y su pedagogía en torno a la naturaleza y a la práctica de actividades físicas.

## 7.2 CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE/SOBRE LAS AFMN

Esta declaración temática nos va a servir para definir y profundizar en los diferentes significados otorgados a la práctica de AFMN por parte de nuestros seis profesores. Como en todas las aproximaciones conceptuales, nos encontramos con un problema terminológico en el que quedan implícitos los intereses y las intencionalidades perseguidas (Granero, 2007a); por lo tanto, este análisis conceptual y contextual, aunque pudiera parecer poco trascendente, puede llegar a ser decisivo para la configuración de las AFMN como prácticas formativas (Santos, 2000), percibiendo, comprendiendo e incluso anticipando, ya desde los aspectos terminológicos, el foco de interés y de la mirada de cada uno de nuestros informantes hacia las AFMN.

Nos parece importante partir de sus concepciones generales, tratando de profundizar sobre qué entienden por AFMN, cuáles son las características fundamentales que se le atribuyen y cuál es el papel que desempeñan en diferentes ámbitos, profundizando a nivel microsistémico en la realidad escolar y macrosistémico en la sociedad contemporánea (Gráfico 7.3).



Gráfico 7.3: Significados y características atribuidas a las AFMN desde su análisis conceptual

### 7.2.1 Significado de las AFMN: lugares hacia donde se traslada el foco de interés

En ocasiones, resulta difícil definir aquello que ocupa nuestro tiempo, por ello puede que no sea una tarea sencilla definir las Actividades Físicas en el Medio Natural para aquellos que dedican su labor profesional a este campo. Ya hemos comprobado en el capítulo dos, cómo

existe una gran diversidad de términos en torno a la definición conceptual de lo que nosotros llamamos AFMN (Fernández Quevedo y Del Campo, 2003; Funollet, 1989; Granero 2007a; Olivera y Olivera 1995; Parra 2001; Santos 2003; Tierra, 1996).

En nuestra investigación, nos encontramos con dos cuestiones interesantes en relación a la terminología utilizada por nuestros profesores. Por un lado, la asunción por todos ellos del término Actividad Física en el Medio Natural (AFMN), como el más idóneo para designar las propuestas que se llevan a cabo en los programas de sus asignaturas, con una curiosa matización por parte de los tres profesores que imparten docencia en la Licenciatura, ya que creen que el término correcto sería *Actividades físico-“deportivas”* en el medio natural, incluyendo el aspecto deportivo en su definición y en cierta manera también en sus ámbitos y propósitos formativos. Por otro lado, vemos que a la mayoría de nuestros profesores no les parece necesario detenerse demasiado en estas cuestiones terminológicas, concediéndole un espacio de tiempo casi testimonial en los primeros temas de la asignatura, siendo Valle la excepción, tratando de definir muy claramente con sus estudiantes el alcance del concepto y su relación con sus intenciones (educativas), aspecto al que dedica algunas sesiones; no obstante, ella misma duda cada vez más del interés de trabajar estos conceptos con la extensión con la que lo ha venido haciendo hasta ahora.

A pesar del escaso interés por detenerse en aspectos conceptuales y terminológicos, hemos comprobado como en las definiciones que aportan nuestros profesores se ilustra muy bien el camino y las tendencias que defienden y desarrollan cada uno de ellos. En la literatura, podemos ver que existen referencias en que las AFMN recogen en su definición múltiples y variables formas (Acuña, 1991; Funollet, 1995; Fuster y Elizalde, 1995; Casterad et al, 2000; Lapetra y Guillén, 2005; Laraña, 1986; Pinos, 1997; Sáez, 2005; Santos, 2003). Además, en las aportadas por nuestros profesores en pro de mostrarnos sus significados, constatamos como aparecen tres aspectos comunes: el espacio (medio natural), la práctica (motriz) y las finalidades, orientación y/o intencionalidad de dicha práctica (Gráfico 7.4).

De estos tres aspectos, la importancia del *espacio (medio natural)* a la hora de establecer una definición, es lo que marca la esencia y la característica principal de las AFMN, coincidiendo en ello todos nuestros informantes. Así, de forma metafórica, para Delfín las AFMN son una “familia” de actividades motrices con rasgos comunes y es precisamente el hecho de desarrollarse en el medio natural lo que les otorga el vínculo de unión más importante.



Respecto a la práctica, a pesar de reconocer las posibilidades que nos brindan las AFMN desde múltiples aspectos y dimensiones, la *práctica motriz* es la que les confiere identidad, convirtiéndose la motricidad, en palabras también metafóricas de Valle, en nuestro “vehículo de acceso” al medio y englobando este tipo de práctica, en opinión de Ángel, a cualquier actividad en el Medio Natural, que persiga un proceso de adaptación y que tenga una finalidad de progresión en ese medio. Según Delfín, coincidiendo con ambos, el desplazamiento es el objetivo más común en estas prácticas.



Gráfico 7.4: Aspectos comunes a los significados otorgados a las AFMN

El tercer lado del triángulo es la *intencionalidad concedida a la práctica*, aquí al igual que en otros estudios (Fernández Quevedo y Del Campo, 2003), podemos resumirla en: ámbito de acción y/o intencionalidad *educativa, recreativa o deportiva*, sabiendo que en la realidad éstas van a manifestarse de forma interrelacionada y no exclusiva, y a lo que nos referimos va ser a una tendencia o inclinación principal. Pues bien, vemos que el ámbito deportivo tiene una escasa presencia en las materias analizadas, sólo citado por Ángel, Silvano y Delfín, en este último de forma contradictoria y referida más bien al planteamiento técnico de la asignatura. El ámbito recreativo es contemplado por todos los profesores, haciendo más hincapié en ello los que imparten docencia en la Licenciatura y otorgándole una presencia secundaria en el caso de los profesores de Magisterio, en pro del ámbito educativo que se ve plasmado con mucha claridad en sus definiciones.

Nos vamos a detener, debido a su trascendencia, en las intencionalidades educativas implícitas en la conceptualización que hace cada uno de nuestros informantes, ya que pesar de que dentro del término AFMN no aparece explícitamente lo “educativo”, la mayoría de los participantes se refieren a este ámbito en su definición, sobre todo aquellos que imparten docencia en la Diplomatura de Magisterio. Concretamente, Pedro afirma que el término AFMN

está modelado por sus intenciones de práctica y por situaciones históricas. La única excepción que encontramos, en la que no surge una vinculación educativa explícita, es en el modelo conceptual de Ángel, que aparece definido por la progresión y adaptación al medio natural desde tres variables: medio, practicante y tecnología, que se modulan a través de la toma de decisiones y el riesgo; un modelo sin duda útil para comprender la lógica de estas actividades, pero al que le falta, desde nuestra opinión, un carácter humano y socioeducativo que lo enriquezca.

En este sentido, coincidimos en el sentir general referido a la base formativa necesaria en aspectos educativos, independientemente de la orientación que se dé a la materia (y al plan de estudios en general), sólo por el hecho de estar trabajando con y para personas. Es especialmente reseñable el caso de Jorge, que apuesta por un concepto que remarque el vínculo educativo, proponiendo acuñar un concepto específicamente educativo que abarque un tipo de prácticas y excluya otras. En esta línea, tanto Jorge como Silvano pretenden ir más allá, resaltando la idoneidad de nuestra materia para trabajar la educación en valores como eje de la práctica docente.

Siguiendo con conceptos muy centrados en el sentir educativo, Valle remarca el hecho de que la motricidad en el medio natural se convierte en el eje educativo para transmitir “valores inherentes” a la práctica de las AFMN. A este respecto, incluso llega a convertirse en un tópico recurrente en varios de nuestros protagonistas, por ejemplo Delfín otorga un valor intrínseco a las AFMN y Ángel atribuye valores educativos “per se” por el mero hecho de salir al medio, afirmando que si existen valores consustanciales a las prácticas en el medio natural.

En otro orden de cosas, el concepto aventura, cada vez más presente en nuestro campo, se enfoca de forma diferente por parte de nuestros profesores, siendo para Silvano el eje de su acción didáctica, para Pedro un buen modo de orientar los aprendizajes y para el resto un concepto oportunista heredado de sus intenciones comerciales y empresariales.

Una vez observado esto, nos parece oportuno resaltar que no se pueden hacer definiciones conceptuales en el vacío, siendo necesario y prioritario diferenciar la finalidad perseguida por dichas actividades y los principios formativos que existen tras de ellas. Es complejo asumir un concepto válido para todos los contextos y realidades, ya que en las AFMN pueden observarse numerosas caras y enfoques, siendo éste un término al que se le pueden atribuir múltiples significados en función de los ámbitos en los que se desarrolle. Así pues, el concepto de AFMN se orientará y dependerá del prisma desde el que lo observemos y de los ámbitos hacia los que nos dirijamos. Nuestros profesores, a pesar de reconocer muchos enfoques en la definición de AFMN, se centran casi exclusivamente en aquellos desde los que

se posicionan y que se reflejan en sus proyectos docentes. Después de una atenta lectura, y valorando otras declaraciones temáticas, creemos que nuestros participantes llegan a los conceptos desde experiencias prácticas, en campos y momentos diversos, condicionados por: su formación inicial, sus experiencias personales de práctica, su evolución docente, sus compañeros de trabajo y el contexto donde desarrollan su docencia.

## 7.2.2 Representaciones de las AFMN: características que se le atribuyen

Cuando hablamos de las representaciones de las AFMN, nos referimos al conjunto de características que se les atribuyen; partiendo en esta ocasión de los ejes conceptuales que hemos reflejado en el anterior apartado, tratando de ampliarlos y matizarlos.

Ya hemos visto en el capítulo dos de la fundamentación teórica, la dispersión existente a la hora de atribuir características comunes a las AFMN (Ascaso et al., 1996; Casterad et al., 2000; Lapetra y Guillén, 2005; Miguel, 2001; Miranda, et al., 1995; Olivera y Olivera, 1995; Parra, 2001; Sánchez Igual, 2005). Esto se produce debido al prisma diferente desde el que se mira, al atribuir a los tres ejes de los que antes hemos hablado (espacio, práctica e intencionalidad), dimensiones muy diferenciadas.

A pesar de coincidir en que la característica principal de las AFMN es el *contacto con el medio natural*, no existe uniformidad en relación a lo que esta característica primordial supone, dependiendo más de cómo sea el enfoque de la práctica y de las intencionalidades perseguidas, que del propio contacto con el medio. Pedro nos habla de características espaciales y temporales implícitas en las AFMN, que giran en torno a ese espacio y al tiempo necesario para poder desarrollar las actividades dentro de él, actuando éstas características como mediadoras de aprendizajes y vivencias y donde su análisis nos ayuda a determinar el alcance de las mismas.

Desde el contacto con el medio natural, aparecen otras características tales como: *las posibilidades para aprender, la importancia de los aspectos emocionales, el valor compensatorio, la estimulación sensorial que proporcionan, el riesgo y su adaptabilidad.*

Sobre las *posibilidades para aprender* que ofrecen las AFMN, nos damos cuenta de que según Pedro los espacios naturales provocan ciertas situaciones que invitan al aprendizaje, siendo las características de este espacio las que nos permiten hablar de posibilidades educativas singulares y de poder considerar la naturaleza como un aula. En esta misma línea, Valle apunta que estas actividades son privilegiadas y motivantes por el hecho de salir de los muros de la escuela y poder contactar con un espacio diferente, convirtiéndose de este modo en

un instrumento educativo fundamental para aprender, gracias a las oportunidades que brinda el espacio natural. Por otro lado, en relación a los aprendizajes, se menciona frecuentemente la aportación de múltiples valores educativos, relacionados con el compartir, convivir, relacionarse, colaborar, mejorar las capacidades de valoración,... en un entorno y en unas condiciones educativas diferentes a las habituales,... que se contraponen a los valores más individualistas que también aparecen en estas prácticas en la actualidad.

Otra característica que surge es la importancia otorgada a los *aspectos emocionales*, con diferencias de matiz en cada uno de los informantes. Para Pedro lo emocional es el miedo y los bloqueos que pueden aparecer en ciertas situaciones y como la gestión adecuada del mismo se convierte en una herramienta educativa de primer orden, asegurando aprendizajes significativos y evitando las experiencias negativas. Para Silvano lo emocional es una vía de aprendizaje dentro de las AFMN, que regula las experiencias tanto grupales como individuales, siendo la activación sensorial y emocional a diferentes niveles sus puntos fuertes a nivel formativo. Muy relacionado con las emociones, una característica presente en el pensamiento de nuestros profesores, es la importancia de la gestión de la "vivencia" en todo el proceso de formación a través de las AFMN.

También se mencionan como características que definen las AFMN su *valor compensatorio*, relacionado con la idea de liberación que envuelve a estas prácticas (Ascaso et al. 1996) y la *apertura sensorial* que proporcionan las AFMN, en oposición a una vida mayoritariamente urbana, centrada en el trabajo y con estímulos unidireccionales. En este sentido Silvano nos dice que nuestros hábitos urbanos cotidianos "*nos impiden contactar con nosotros mismos y contactar con los demás*" y, que como propuestas de ocio activo, coincidiendo con Feixa (1995), estas prácticas nos brindan la posibilidad de convertirse en válvulas de escape a la rutina diaria. Al mismo nivel se valora también el reencuentro con la naturaleza, la vivencia de otras experiencias diferentes y a otros ritmos más humanos y saludables. Una catarsis propiciada por la novedad y por la experiencia de vivir "nuevas" emociones, tanto de nivel alto (vértigo), como de nivel bajo (relajación y encuentro con uno mismo), que posibilitan, como apunta Ascaso et al, (1996), evasión y ruptura con lo cotidiano. Estos aspectos, la mayoría de nuestros profesores los mencionan y reflejan explícitamente, aunque alguno de ellos, como Valle y Jorge, cuestionan y matizan estas situaciones, que pueden instrumentalizar las prácticas en el medio natural e infravalorar otros aspectos más importantes y que reflejan, según su pensamiento, en mayor medida la esencia de las AFMN.

En referencia a la *adaptabilidad*, por el carácter abierto que se les atribuye a las AFMN, ya que posibilitan su extensión a diferentes franjas de edad, motivaciones e intereses, en sintonía con lo que Funollet (1989) y Alonso (1992) apuntan, al considerar que las AFMN permiten diversificar sus objetivos, en función de las características específicas propias de cada tipo de población. Considerando Silvano, como factor determinante en este sentido, el que estas prácticas no suelen estar sujetas a un enfoque competitivo.

Como otra característica fundamental, Ángel y Delfín nos mencionan la especial activación de los mecanismos perceptivos, de decisión y ejecución. Ya que como apunta Delfín, el carácter cambiante del medio natural genera incertidumbre, activando mecanismos a través de los cuales, según Ángel, surge el factor *riesgo*, en relación a la toma de decisiones. Es decir, el desafío entre la capacidad que hay en el control de los recursos técnicos, los materiales de que dispones y la posibilidad de poner en contraste con el medio constantemente las habilidades.

### 7.2.3 Lugares/espacios para las AFMN: escuela y sociedad

A lo largo de este apartado vamos a analizar el papel que ocupan las AFMN en el espacio social contemporáneo en general y de manera específica en la institución escolar, como lugar formativo por el que pasan todos los miembros de nuestra sociedad. Algunos autores asignan un creciente protagonismo de las AFMN, propiciado entre otras razones por: las nuevas tendencias que rigen actualmente en las prácticas deportivas (Olivera y Olivera, 1995); el consumismo de nuevas prácticas, en una sociedad ávida de nuevas experiencias en un mundo cada vez más rutinario y determinado (Sicilia, 1999); la capacidad de estas prácticas de generar “sentido” y “significado” en los practicantes (Laraña 1986) y la democratización de la práctica, la diversificación de propuestas y el paralelismo entre la singularidad de estas actividades y las necesidades deportivas actuales (Lapetra, 1996).

En paralelo, se le asigna a la escuela un papel contradictorio en el desarrollo y extensión de las propuestas motrices en la naturaleza, ya que a pesar de existir históricamente evidencias del papel activo de estas actividades en la educación de niños y jóvenes, tanto en la educación formal (ILE), como no formal (Scouts, Kart Hanh, grupos excursionistas,...), algunos autores nos aseguran que en la actualidad estas navegan entre el tópic y la utopía (Santos, 2000).

En nuestra investigación encontramos evidencias en ambos sentidos, observando por un lado, algunas contradicciones en cuanto a la extensión real de estas prácticas y su idoneidad tal y como se configuran en la actualidad, y por otro, cuestionando la idealización de la escuela

como espacio idóneo de iniciación, vivencia y aprendizaje de las AFMN, ya que la configuración actual de los centros escolares impide, en muchas ocasiones, el desarrollo de las mismas.

### **7.2.3.1 AFMN en la sociedad contemporánea: entre la crítica y el romanticismo**

Si profundizamos en el valor que nuestros profesores asignan a las AFMN en la sociedad contemporánea, observamos juicios y valoraciones contradictorias, que van desde la crítica hasta la visión romántica.

Respecto a aquellos que se manifiestan críticos, vemos como los valores y enfoques que preconizan van en dirección opuesta a algunas tendencias sociales. Según Jorge, estas prácticas son deseadas por parte de algunos ciudadanos, aunque en el fondo son aisladas, puntuales y fuera del alcance de la mayoría; esto lo enlaza con el cuestionamiento de ciertas actividades enmarcadas en el ámbito del deporte de aventura, donde frecuentemente los participantes se convierten en sujetos pasivos a merced del guía experto contratado a través de una empresa. Valle critica el papel instrumental de estas actividades de aventura, donde el espacio es simplemente un escenario, perdiendo de este modo su trascendencia, preocupándole que esta instrumentalización se transmita desde la sociedad a la escuela y viceversa. En este mismo sentido, Delfín cree que es cuestionable el trabajo de ciertas empresas y llamativo el conformismo de los clientes, criticando estos modelos, tachándolos de muy tradicionales, rígidos y con clara influencia federativa.

Creemos que en estas afirmaciones existe cierto sesgo en la valoración de las prácticas de AFMN en nuestra sociedad, basándose sólo en aquello más criticable y cercano al tópico (catarsis, instrumentalización, emoción gratuita, estandarización,...), sin apuntar otro tipo de prácticas y enfoques, que desde luego existen. En este sentido Ángel, condicionado por la realidad de su contexto geográfico, cree que estas actividades cada vez se enmarcan más dentro de un ocio familiar desde actividades sencillas y accesibles a todos, bien a través de una empresa o de forma autónoma.

Sin embargo otros, desde una visión más romántica, piensan en la AFMN sin valorar sus fisuras. Silvano cree que actualmente las AFMN se han democratizado, llegando así a un mayor número de ciudadanos. Esto es debido al empuje empresarial, la tecnología y el creciente atractivo social de las mismas, justificándolas como algo sugestivo para una sociedad estresada, que siente la necesidad de romper sus rutinas y ritmos urbanos. En esta misma línea, Pedro hace un análisis de la demanda centrada en motivaciones de salud, catarsis, novedad, huida de lo cotidiano,..., causadas por los cambios y las consecuencias de la reciente transición de una

sociedad rural a urbana, donde se siente una necesidad atávica de vuelta a la naturaleza, en ocasiones contradictoria a su propia conservación (Bores et al, 2006; Hildebrant, 2005; Mugarra, 2000).

Desde aquí pensamos que este fenómeno no se genera espontáneamente, sino como consecuencia de los nuevos valores y necesidades sociales imperantes, alimentados sin duda por las modas, tendencias y ofertas de consumo, en paralelo a otro tipo de prácticas sociales y formas de encarar el ocio. Como consecuencia de esto, planteamos la importancia de ser reflexivos en la implicación de las prácticas, cuestionándonos a qué lógica obedecen cada una de ellas, para poder valorarlas desde un enfoque más plural, ya que a pesar de poder definir tendencias, no existe una única forma de afrontarlas.

A lo largo de la investigación, nos ha llamado la atención las escasas alusiones por parte de nuestros informantes al impacto que estas actividades pueden causar en la naturaleza (Fernández Balboa, 1993; Lagardera y Martínez, 1998; López Pastor y López Pastor, 1996), echando en falta un mayor compromiso e implicación en este sentido, proponiendo una mayor reflexión sobre la paradoja que suponen ciertas tendencias y prácticas sociales, que demandan por un lado contacto con la naturaleza y por otro asumen hábitos que conducen a su destrucción.

Otra cuestión recurrente es cómo la mayoría de nuestros profesores hace referencia casi exclusiva a la oferta de actividades en la naturaleza dirigidas por terceras personas, sin tomar conciencia ni valorar la formación necesaria del ciudadano para el disfrute autónomo y aprendizaje de/con este tipo de actividades. Planteamos algún interrogante en este sentido: ¿cómo formar a los ciudadanos para disminuir la dependencia de técnicos en el desarrollo de AFMN? A qué se debe esta dependencia: ¿a la falta de formación?, ¿al tipo de actividades ofertadas/demandadas?, ¿al propio interés de los ciudadanos?

Por otro lado, vemos otras opciones en las que estas prácticas pueden generar mayor autonomía, como por ejemplo la visión de Jorge en la que apuesta por una mayor sencillez y menor sofisticación en el desarrollo de las prácticas de AFMN, y la reflexión de Ángel en relación al enfoque de estas prácticas en la población joven como herramienta de educación para el ocio, reclamando el aprendizaje de protocolos de seguridad que posibiliten la autonomía, la toma de decisiones y el fomento de vivencias positivas que lleven al deseo de repetir la práctica, generándole muchas dudas en qué ámbito trabajar esto, desconfiando explícitamente del ámbito escolar como espacio idóneo para ello.

Como conclusión a este apartado nos gustaría reivindicar mayores posibilidades de formación para los ciudadanos, centradas en transmitir responsabilidad ambiental y ofrecer vivencias y conocimientos mínimos, que generen autonomía suficiente y deseos de acercarse a estas prácticas, en oposición a la inercia que en ocasiones supone el dejarse llevar por propuestas empresariales. De esta forma nos parece imprescindible la creación de cultura en torno a estas prácticas, cuestión sin duda que emana y es responsabilidad de múltiples agentes (familia, amigos, escuela, universidad, federaciones, empresas, municipio, sociedad educadora,...) y de estímulos diversos.

### 7.2.3.2 AFMN en la escuela: entre el tópico y la utopía

Hemos visto a lo largo del capítulo dos, las posibilidades y limitaciones existentes a la hora de poner en práctica las AFMN en la educación no formal, topándonos con un contenido considerado como valioso, pero que no se aplica ni de manera uniforme ni en toda su extensión en las programaciones de Educación Física (Albero, 2000; Arribas y Santos, 1999; Ascaso et al, 1996; Monjas, 2000; Parra, 1999 y 2006; Santos, 2000; Santos y Martínez, 1999 y Torres, 1999).

Coincidiendo con Santos (2000; 2003), la situación de las AFMN como posible contenido escolar cabalga entre el tópico y la utopía, ya que aunque por un lado se habla de ellas como de algo atractivo y educativo, por otro, debido a las condiciones y características de la institución escolar, se hace aparentemente inviable ponerlas en marcha desde las programaciones escolares.

Este difícil equilibrio es palpable en el pensamiento de los profesores participantes en nuestra investigación, especialmente en el caso de Jorge y Valle, manifestando que a pesar de considerarlo como un contenido con alto valor educativo, su extensión a las aulas es puntual, en el mejor de los casos, ya que en muy pocos centros este bloque de contenidos se desarrolla de una forma sistemática. En este sentido, Delfín es mucho más rotundo, afirmando que las formas de aplicación de AFMN que él conoce en su Comunidad son cuestionables desde el punto de vista educativo, ya que son desarrolladas generalmente a través de la gestión indirecta con empresas, en centros educativos que lo puedan pagar, donde los profesores no intervienen en el planteamiento de las propuestas; utilizando Delfín un lenguaje metafórico, donde estas actividades se transforman en un "parque de aventuras", en el que el alumnado es tratado como un "petate" que sube y baja.

Valle, critica el mimetismo con el que estas prácticas se desarrollan, siendo un espejo adaptado a niños y jóvenes de lo que ya criticaba en el ámbito social en relación a las



actividades de (multi)aventura, desarrolladas en este caso frecuentemente en espacios urbanos domesticados, muy instrumentalizados y con una pérdida manifiesta de su esencia. Respecto a este mismo tema, Silvano asocia el desarrollo de estas prácticas a profesores muy implicados, que tienen la fuerza, la dedicación e ilusión suficientes como para desarrollarlas a pesar de las dificultades encontradas en sus centros; considerando de forma categórica a la escuela como una institución obsoleta, que con su actual configuración no es el mejor lugar para desarrollar estas prácticas.

En otra línea, Pedro, mucho más optimista que el resto y más cercano a las posibilidades de las AFMN que a sus limitaciones, nos ofrece algunas claves para que estas actividades puedan desarrollarse en la educación formal: implicación, preparación exhaustiva previa, trabajo colaborativo, búsqueda de actividades sencillas y aplicables; creyendo que hay más profesores que pueden desarrollar las AFMN de los que a priori se piensa, considerando que su aplicación depende más de las personas que de los contextos o circunstancias. Ángel, cree que para hacer posibles las AFMN se necesitan profesores capaces de entender que éstas son fundamentales, que estén dispuestos a sacrificar su tiempo libre para hacer salidas con los alumnos y que sean capaces de convencer y buscar apoyos, tanto de sus compañeros como del consejo escolar. Sobre este mismo tema, Delfín reclama mayor respaldo de los equipos directivos, mejor formación del profesorado, más trabajo colaborativo y mejora en la dotación económica para estas prácticas.

Como conclusión de la aplicación de las AFMN en la educación formal y como aspectos más relevantes para los objetivos de nuestra investigación, creemos importante destacar que es necesario valorar las dificultades de aplicación de las AFMN, pero también tender puentes con sus posibilidades, tratando de buscar alternativas reales y contextualizadas. Nos parece necesario hacer un esfuerzo en reforzar los procesos de formación inicial y permanente, que desde propuestas serias refuercen tanto la vivencia personal como la reflexión en su aplicación docente que estimulen en el profesorado el deseo de llevarlas a cabo y se ayude a cambiar la concepción y percepción de los profesionales hacia dichas prácticas. Este camino es largo y no sólo depende de la formación específica en AFMN, sino que se necesita una mayor valoración de las salidas del centro, apostando por una escuela más permeable en horarios, espacios y propuestas innovadoras (Carbonell, 2001 y Trilla, 1995), abierta al ámbito social, cultural y natural, a la necesidad del trabajo colaborativo en el centro y al apoyo al profesorado que emprende actividades que suponen un esfuerzo añadido al habitual.

Quizás con estos pequeños cambios logremos que un contenido considerado tan valioso, pueda desarrollarse mínimamente en los centros escolares, posibilitando de esta forma la continuidad y complementariedad de estas prácticas en otros ámbitos no formales e informales. Permitámonos acabar de forma aún más utópica, retomando las palabras de Silvano sobre el giro que necesita la institución escolar, preguntándonos si las propias AFMN y sus aportaciones podrían ser un acicate para ese cambio que necesita la escuela, como lo fueron en su día en instituciones educativas como la ILE.

### 7.3 FORMACIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL EN LA UNIVERSIDAD: RASGOS GENERALES Y CONTEXTUALES

A lo largo de esta declaración temática vamos a valorar y tratar de comprender algunos aspectos generales y contextuales de la formación universitaria en AFMN, considerando los seis casos de estudio. Para ello ubicaremos las materias que nuestros profesores imparten, tanto en los planes de estudios de la Licenciatura de CCAFD, como en la titulación de Magisterio, normalmente en la especialidad de EF, pero también en aquellas ocasiones en las que estas quedan abiertas a otras especiales de maestro como asignaturas de libre configuración.

Una vez situada cada materia en sus planes de estudios, analizamos el modo en que se ubica en cada contexto universitario específico, valorando las peculiaridades detectadas y los ámbitos de actuación hacia los que se orientan. Como parte integrante de este apartado, pretendemos también descubrir las características diferenciadoras que se asignan a las materias, así como las limitaciones que cada uno de nuestros seis profesores encuentran en el desarrollo de su docencia y las alternativas que proponen para contrarrestarlas (Gráfico 7.5).

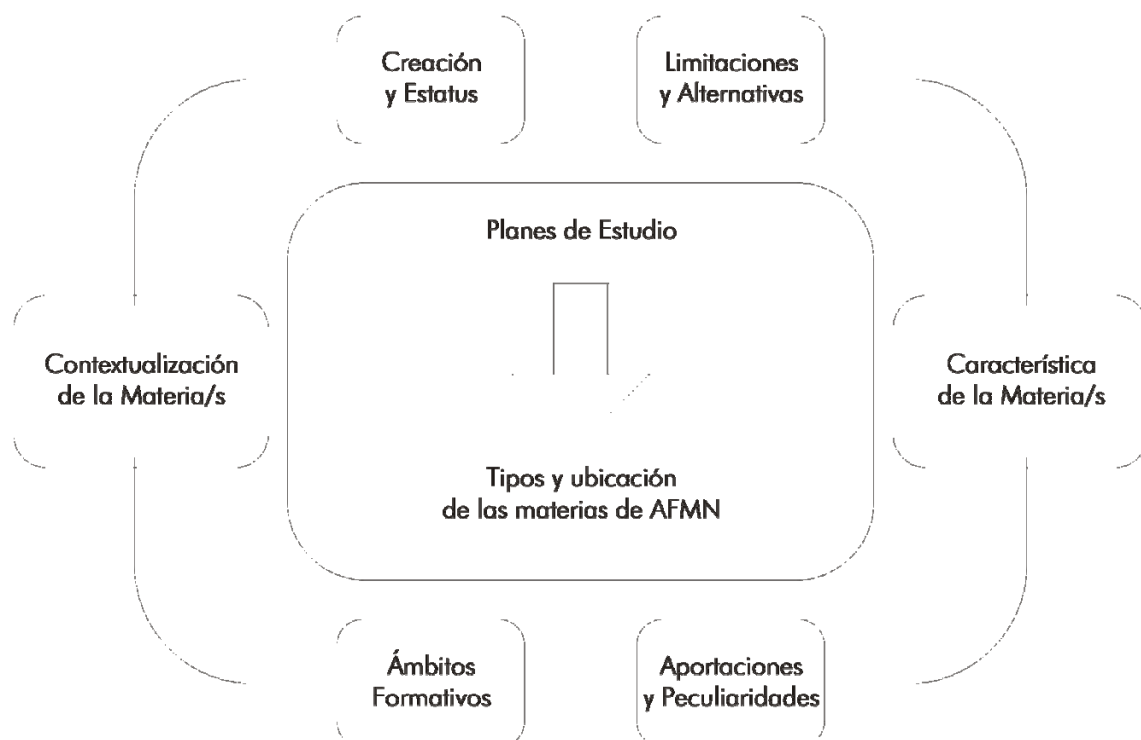


Gráfico 7.5: Rasgos generales y contextuales de las materias de AFMN

### 7.3.1 Planes de estudios y materias específicas de AFMN

Aunque la formación en AFMN trasciende del propio ámbito universitario<sup>1</sup>, a lo largo de este apartado vamos a centrarnos en analizar en profundidad la presencia de estas asignaturas en los planes de estudios, que imparten nuestros seis profesores universitarios en cada uno de sus centros de formación, tres de ellos enmarcados en la Licenciatura de CCAFD y otros tres en la Diplomatura de Maestro: especialidad de EF.

En el caso de la *Licenciatura de CCAFD*, cuya regulación viene dada por el RD 1670/1993 de 24 de Septiembre, observamos que en estos estudios debe aparecer al menos una asignatura específica de AFMN dentro de la troncalidad, asegurando así la presencia obligatoria en todo el territorio nacional en al menos 4.5 créditos relacionados con esta materia (Sáez y Jiménez, 2005). Como ya hemos visto al analizar los tres casos referentes a profesores de esta titulación, a la asignatura troncal la acompañan al menos otras dos asignaturas más y un practicum específico, que completa la formación del Licenciado en torno a las AFMN.

Sin embargo, en la *Titulación de Maestro, especialidad EF* regulada por Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención, vemos que no existe ninguna asignatura troncal específica que se encargue de las AFMN, existiendo en el mejor de los casos asignaturas obligatorias, optativas o de libre configuración que tratan sobre la temática que nos ocupa o, en otros casos, de contenidos concretos dentro de asignaturas que, aún no siendo específicas, abordan contenidos referentes a las AFMN.

Los tres profesores de la Licenciatura, consideran que la presencia de las AFMN en la troncalidad es insuficiente para asegurar la formación básica necesaria de AFMN en la titulación, pero que gracias a la creación en sus centros de optativas específicas, pueden llenar el vacío formativo, al menos en el caso del alumnado que decide elegir este tipo de asignaturas.

Todo esto les lleva a dos situaciones: por un lado, a realizar un esfuerzo mayor (en implicación y horas) para asegurar la formación en AFMN del Licenciado, como vemos en el caso de Silvano, y por otro, a asumir un enfoque muy general e insuficiente en la asignatura troncal, para profundizar desde otro planteamiento en las optativas y en el practicum específico,

---

<sup>1</sup> Dentro de las titulaciones relacionadas con la Actividad Física y el Deporte, además de las del ámbito universitario objeto de análisis en esta tesis, podemos destacar: 1) En los ciclos formativos de formación profesional, el grado superior de técnico superior en animación de actividades físicas y deportivas (RD. 2048/1995 de 22 de Diciembre) y el grado medio de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (RD. 2049/1995 de 22 de Diciembre) y 2) En las enseñanzas de régimen especial, el técnico deportivo de grado medio y superior, en la modalidad deportiva correspondiente relacionada con las AFMN (RD. 1913/1997 de 19 de Diciembre).

en el caso de Ángel, que debido a los insuficientes créditos de formación y al gran número de alumnos de la asignatura troncal, apuesta por itinerarios más específicos a través de optativas. Diferente es el caso de Delfín, que imparte una asignatura específica en torno a actividades en la nieve, donde su alumnado ya ha cursado una troncal referida a los fundamentos de los deportes en el medio natural y que tiene la oportunidad de cursar en la obligatoriedad otras dos asignaturas más específicas de AFMN.

En el ámbito de la Licenciatura, donde se forman los futuros profesores que impartirán esta materia en los estudios universitarios, nos parece muy relevante la opinión de Valle, llamando la atención sobre la poca importancia que se suele otorgar a estas asignaturas y las carencias que se detectan en la formación, lo que conlleva que muy pocos docentes universitarios se consideren capacitados para llevarlas a cabo, convirtiéndose esta situación en un problema de base en la formación, tanto de Diplomados como de Licenciados, más aún cuando la presencia de las AFMN debe estar por Ley en al menos en cinco ámbitos: en la EF en Primaria, en la EF en Secundaria y Bachillerato, en el módulo formativo de Grado Medio de Técnico en Conducción de Actividades Físicodeportivas en el Medio Natural y en los estudios universitarios de CCAFD y Maestro: especialidad EF.

Respecto a los tres profesores de la Diplomatura de Magisterio EF, observamos una situación paradójica, ya que Jorge y Pedro se manifiestan conformes con la posibilidad de cursar sus asignaturas obligatorias, un privilegio según ellos, en relación al resto de planes de estudios estatales donde esta presencia no es habitual. Sin embargo Valle, que imparte la asignatura como optativa, demanda una presencia más decidida preferiblemente dentro de la obligatoriedad, para asegurar la formación en AFMN de todos los maestros especialistas, reivindicando además otra asignatura que pudiese complementar las carencias formativas que supone ser cursada en un único año.

Para finalizar este subapartado, vamos a posicionarnos al hilo de lo que hemos extraído de nuestros profesores, del papel asignado a las AFMN en los diferentes planes de estudios del país y nuestras propias percepciones. En este sentido, vemos como a pesar de existir una asignatura troncal en los estudios de Licenciatura, la posibilidad de dar la formación suficiente en este campo está muy condicionada por el esfuerzo del profesor, sobrepasando la asignación de créditos para poder dar una formación digna en este campo, o por la creación de otras asignaturas que suplen la carencia mostrada en una única asignatura, con una asignación de créditos escasa para las exigencias de nuestra materia y de la formación idónea que debe tener en este campo todo Licenciado. No obstante, el hecho de priorizar la formación en torno a

optativas muy específicas, normalmente centradas en especialidades deportivas en la naturaleza, genera una merma en la formación, fundamentalmente en el ámbito educativo. En el caso de la Diplomatura, somos conscientes de que su presencia debe ser menor, aunque sólo sea por la duración de los estudios, pero reivindicamos que las circunstancias diferentes en las que se desarrollan las AFMN, en relación al resto de los contenidos de la motricidad, requerirían un mayor esfuerzo y extensión en la formación, para conseguir que los maestros de primaria puedan sentirse capaces de desarrollarlas en su labor educativa en los centros.

### **7.3.2. Contextualización de la materia en los estudios universitarios**

Después del análisis de estas materias en diferentes planes de estudios, vamos a profundizar en cómo éstas se materializan y contextualizan de forma diferenciada en función de las circunstancias que nos encontramos en cada uno de los centros, la labor de los profesores que estamos investigando y los ámbitos hacia los que se dirige la formación.

#### **7.3.2.1 Creación y situación de las materias de AFMN**

A lo largo de nuestra investigación hemos podido comprobar las diferencias que existen en cuanto al tipo de prácticas docentes en torno a las AFMN y la consideración de las mismas en función de: centros, niveles (Diplomatura-Licenciatura), la formación y experiencias personales, docentes e investigadoras del profesorado y el trabajo de cada profesor por buscar un espacio formativo de las AFMN en cada uno de los centros.

Hemos evidenciado, que a pesar de ser determinante para la formación la definición del plan de estudios, existen otros factores concluyentes una vez que se cuenta con presencia de las AFMN en los mismos. Nos referimos fundamentalmente a la posibilidad y oportunidades que brinda el contexto universitario y al papel de los profesores, que a pesar de contar con ciertos condicionantes institucionales, en la mayoría de los casos analizados ha sido decisivo.

Ambas cuestiones se entremezclan y condicionan, como vemos en el caso de Delfin, que a raíz de la creación en su centro de un plan de estudios muy centrado en las AFMN, por la oportunidad política, económica y cultural que desde su Comunidad veían en las mismas, ha propiciado la labor en pro de las AFMN de un grupo de profesores que ya trabajaban este contenido en diferentes niveles formativos. Sin embargo Delfin, denuncia que en ocasiones parece que esta apuesta ha sido más demagógica que decidida, faltándoles medios para implementar esta apuesta, que asignaba a los estudios universitarios y a la especificidad en las

AFMN una propuesta y posición estratégica, no reconociendo ni facilitando las circunstancias especiales que envuelven a este tipo de asignaturas.

En un sentido parecido, Ángel, que imparte docencia en un entorno geográfico donde ya existía una tradición arraigada en torno a las AFMN, aprovechó la oportunidad ofrecida por su centro para crear una red formativa sólida en torno a las AFMN, facilitada por la colaboración entre profesores y el trabajo serio en torno a este bloque. Todo ello ha posibilitado crear una cultura de centro en torno a nuestra materia, donde se “invierte” en AFMN, dedicando crecientes esfuerzos personales y recursos económicos a estas materias, que permiten la especialización y ofrecen salidas profesionales inmediatas en alguno de los itinerarios ofertados. En su centro, la amplia oferta de asignaturas, muchas de ellas a través de convenios con federaciones y otras entidades, generan dos situaciones extraordinarias a destacar: el alumno paga un extra por desarrollar estas asignaturas, además de la matrícula ordinaria y se contratan técnicos para su desarrollo, actuando el profesor titular como coordinador en todas ellas.

El caso de Silvano es diferente, percibiendo menor apoyo para el desarrollo de la asignatura, en un centro donde la tradición formativa se orienta fundamentalmente hacia planteamientos de alto rendimiento, llevándole, según sus propias palabras, a tratar de compensar paradigmas y ofrecer una formación más centrada en aspectos humanistas, intentando abrirse a otras posibilidades a través de nuevos planteamientos docentes, un contacto cercano con otros profesionales (secundaria, grupos especiales,...), creando seminarios conjuntos donde pueda participar su alumnado y posibilitando un contacto más cercano con la realidad social a través de prácticas con diversos colectivos.

Si valoramos el papel desempeñado por nuestros profesores en la Titulación de Maestro EF, también podemos observar situaciones significativas y algunas de ellas comunes. Por un lado, vemos como Valle y Pedro, tuvieron que luchar y reivindicar por la inclusión de una asignatura de AFMN en los planes de estudio, en el caso de Pedro logrando una asignatura obligatoria que fue apoyada por sus compañeros, y en el caso de Valle, una optativa que se generó en su centro como oportunidad, aprovechando que Valle acababa de leer su tesis en torno a esta temática. Por otro lado, constatamos que nuestros tres profesores de Magisterio, se han preocupado por crear espacios formativos paralelos a sus asignaturas, es decir grupos de trabajo y seminarios que posibiliten profundizar en las AFMN en la escuela, ofreciendo así la posibilidad de investigar y compartir aprendizajes con alumnos y profesionales de centros escolares y otros ámbitos educativos.

Como consideración final en este apartado, creemos que existe una responsabilidad importante del profesorado a la hora de buscar un espacio formativo digno en las AFMN, esto requiere aprovechar las oportunidades que les brinda el contexto, pero también saber contrarrestar los obstáculos con los que se encuentran. Nos parece muy importante que cada centro y profesor(es), además de tener clara la visión común que debe tener la formación en torno a las AFMN, explore otras posibilidades formativas y ofrezca espacios alternativos de formación, para aquellos estudiantes interesados en profundizar en esta temática. Como complemento a todo esto, nos parece un buen ejemplo a imitar el hecho de tender puentes y contactos con otras realidades: centros escolares, empresas, federaciones,... en pro de un enriquecimiento mutuo, considerando que a pesar de las diferencias, lo más reseñable es lo que podemos aprender unos de otros.

### **7.3.2.2 Ámbitos de actuación en la formación**

Para complementar el proceso de contextualización de las AFMN en los centros y profesores participantes, hemos de acudir a valorar los diferentes ámbitos a los que se presta atención. Presentamos los tres ámbitos tradicionales (educativo, recreativo y deportivo), siendo conscientes de sus interrelaciones y considerando que el debate en torno a la mayor incidencia de cada uno de ellos, nos aproxima al pensamiento de cada profesor y a la configuración de esta materia en cada centro.

En los estudios de Magisterio queda clara la intencionalidad de las prácticas docentes, orientadas hacia el ámbito casi exclusivamente educativo, donde la prioridad de nuestros tres profesores es ofrecer recursos de aplicación para el maestro de primaria. Valle, nos dice que si se tuviera más tiempo se podría abordar el ámbito recreativo, pero esto tal y como se plantean las asignaturas no es posible; ella lo justifica porque la asignatura se encamina hacia la formación de maestros/as, no obstante podemos ver como también el ámbito recreativo está presente, muy entroncado con el educativo. Por otro lado, Jorge reconoce los tres ámbitos, centrándose en el educativo dentro de la formación de maestros y afirmando que en la realidad los tres se pueden/deben interrelacionar, creyendo que en todos los ámbitos debe estar presente el acento educativo, ya que estamos trabajando con y para personas. Terminando con Pedro, para quien su prioridad es total en el campo educativo escolar, ofreciendo la posibilidad de trabajar para el desarrollo de las AFMN en la educación no formal y afirmando que lo deportivo debe impartirse sólo en la Licenciatura.



En los estudios de Licenciatura, nuestros tres profesores están más abiertos a desarrollar los tres ámbitos. El *educativo* fundamentalmente en la asignatura troncal, sin un desarrollo muy decidido en algunos de los casos, como los de Ángel y Delfín; el *recreativo* como salida profesional más evidente y el *deportivo* (con connotaciones diferentes a otros campos del deporte) en las materias más especializadas.

En ellos vemos el planteamiento más abierto de Silvano, que aunque centra su actuación de forma equilibrada entre lo educativo y recreativo, sí presta cierta atención a lo deportivo, reconociendo que a la hora de matizar su presencia en cada uno de ellos lo dividiría en ámbitos más concretos tales como: el ámbito educativo formal y no formal; el ámbito de la salud; el ámbito de la gestión, donde incluye al turismo y la organización de espacios naturales (dentro de éste incluye un enfoque empresarial, refiriéndose a las propuestas de "Outdoor training"); el ámbito de la reeducación social y el ámbito competitivo, más especializado e institucionalizado.

Por otro lado, vemos que Ángel al optar por un modelo profesionalizador, basa su formación en la tecnificación de las prácticas, centradas básicamente en el ámbito recreativo, con muchas posibilidades de trabajo en su entorno; el ámbito educativo y el deportivo orientado a la competición le generan dudas, por sus pocas salidas laborales y por la necesidad de priorizar en un planteamiento concreto. Para concluir, observamos como Delfín, condicionado por el carácter específico de la materia que imparte, lleva a cabo un enfoque deportivo centrado en el desarrollo técnico de las diferentes modalidades deportivas en la nieve, con cierta orientación recreativa en algunas propuestas concretas.

Nos parece curioso como sólo uno de nuestros profesores de Licenciatura apuesta claramente por el ámbito educativo y también las dudas que surgen en la aplicación del ámbito deportivo, ya que aunque aparece claramente presente, no se suele reconocer de forma explícita, quizás por la forma diferente en la que se suelen configurar las prácticas deportivas en el medio natural, respecto a otros deportes tradicionales.

### 7.3.3 Características generales de la materia

Una vez revisados los planes de estudios en referencia a las asignaturas de AFMN y contextualizadas en nuestros casos de estudio, es el momento de destacar las aportaciones de estas materias en la formación de Maestros y Licenciados, así como las limitaciones encontradas en el desarrollo de la formación y las alternativas que nuestros profesores ofrecen a las mismas.

### 7.3.3.1 Aportaciones y peculiaridades de las AFMN en la formación

En este apartado tenemos el propósito de valorar la aportación de estas asignaturas a la formación global del Maestro y/o Licenciado y analizar algunas de sus peculiaridades. Para ello vamos a tratar de mostrar las evidencias encontradas en los seis casos de estudio, con la intención de aglutinar las características que hemos encontrado, en referencia a los procesos de formación de esta asignatura, destacando tres aspectos:

#### 1) *Características asociadas al espacio en el que se desarrolla*

En primer lugar, hemos de constatar que los rasgos particulares que nuestros informantes asignan a la formación, tienen mucho que ver con las peculiaridades que presentan las actividades en función del espacio en el que se desarrollan, en este caso el medio natural. Jorge afirma que el hecho de desarrollarse en contacto con el medio, refuerza el carácter vivencial de las prácticas y que esto propicia un compromiso más compartido entre alumnado y profesorado, generando un contacto más cercano y con ello un estrechamiento de lazos entre las personas participantes. En esta misma línea, vemos como Pedro asigna a estas asignaturas unas características especiales, al conectar con temas educativos muy importantes tales como: los aspectos emocionales, el contacto con el medio natural y la socialización, considerando que dentro de los planes de estudios es la materia que contribuye mejor a desarrollar estas cuestiones tan importantes en la formación de maestros.

#### 2) *Aportaciones significativas en la formación*

En los profesores de la Diplomatura parece estar claro que la contribución principal de la asignatura es la de aportar un contenido más dentro del área de EF en Primaria, destacando el valor del aula naturaleza para el desarrollo de aspectos transversales a nivel educativo. De forma concreta Valle, cree que esta asignatura además de cubrir una parcela específica en la formación, contribuye de forma privilegiada al desarrollo de ciertas competencias transversales, que le otorgan un papel significativo en la formación de maestros/as.

De esta manera, vemos como dos de nuestros profesores, Jorge y Silvano, sostienen la posibilidad que esta materia tiene para educar en valores, debido a la especial incidencia que hacen en la dimensión grupal, siendo en el caso de ambos un eje a través del cual organizan la docencia, convencidos por su aportación a la formación humanista del profesional de la EF.

Sin embargo, observamos como en el caso de Delfín, las aportaciones fundamentales vienen definidas por el dominio técnico de una serie de actividades deportivas en el medio natural, siendo prioritaria la adquisición de destreza técnica y, a partir de ahí, como algo inherente a las prácticas, surgen las vivencias y la capacidad para organizar. Ángel en este sentido, cree que aportan dominio básico de diferentes especialidades en el medio natural, así como el conocimiento de ciertos protocolos de seguridad y organización. A pesar de todo vemos como aunque su planteamiento es técnico, reconoce que dentro la Titulación es una de las actividades que dan posibilidad a que la gente se integre de una forma especial.

Silvano, apunta una metáfora, que las AFMN contribuyen a “generar Facultad” y sentido de grupo, ya que propician una forma de interrelación muy diferente a la de otras asignaturas, al compartir más y durante más tiempo, tanto actividades como tareas cotidianas como dormir o comer, generando canales de comunicación difíciles de conseguir en otras asignaturas. Esta interrelación, no sólo se produce entre los alumnos, ya que estas prácticas dan la oportunidad a los profesores de conocer mejor a sus alumnos y viceversa. En este sentido Jorge, apunta al enriquecimiento mutuo que supone el contacto con el alumnado, intercambiando lo que das y lo que recibes.

### 3) *Peculiaridades en la labor docente*

Respecto a la labor del profesor, hemos de destacar que nuestros profesores coinciden en que el hecho de desarrollarse en el medio natural otorga características contextuales especiales y diferenciadoras tales como: la incertidumbre, el carácter cambiante del medio, el tiempo dedicado en la preparación y desarrollo de las actividades, la necesidad de tener en cuenta aspectos específicos de organización y gestión. Desarrollar la docencia en la naturaleza hace que todo cambie, donde a la vez que se genera un nuevo abanico de posibilidades, siempre se plantea un reto a resolver, algún inconveniente en las prácticas a superar, normalmente tomando decisiones inmediatas. Es decir; no es la típica asignatura en la que más o menos el profesorado puede tenerlo todo controlado, ya que siempre hay cuestiones contextuales muy significativas que cambian.

Todo ello hace que requieran un especial compromiso docente, que no todo el mundo está dispuesto a asumir, considerándose esta asignatura como temida por parte del profesorado universitario, al no poder responder a las exigencias que requiere. No obstante, en palabras de Jorge, “*al mismo tiempo que es una asignatura que genera inquietud en ciertos profesores, puede ser una asignatura muy deseada por otros*”. En ella se dan pues los dos polos opuestos.

Para Silvano, es una asignatura muy vocacional que ha de llevarse dentro, si no es muy difícil de abordar debido al amplio abanico de tareas diversas que el profesorado ha de asumir con la responsabilidad que implica. Esta situación vocacional puede deberse, entre otras cosas, a que es una materia que permite conectar aspectos profesionales con personales.

Estas peculiaridades especiales en las AFMN exigen en el profesorado un bagaje importante en: aspectos técnicos, organizativos y didácticos, gestión y dinamización de grupos, apertura mental y sobre todo capacidad de adaptación a diferentes situaciones, ante las circunstancias cambiantes del medio natural y la previsión de posibles contingencias. En palabras de Silvano *"nos llevamos la Facultad fuera y asumimos todos los servicios, desde la conserjería hasta la limpieza"*.

### 7.3.3.2 Límites y posibilidades de la formación en la Universidad

En este apartado tratamos de valorar los obstáculos que de algún modo condicionan la acción docente y de qué alternativas se buscan para minimizar y/o solventar estas dificultades. Para su desarrollo vamos a tratar de agrupar las barreras que encontramos y las alternativas, contrastándolas con algunas evidencias encontradas en la literatura.

Hemos podido comprobar la escasez de estudios referidos a las limitaciones percibidas en la docencia por parte del profesor universitario de AFMN. Sin embargo, sí hemos encontrado referentes en cuanto a las barreras que se encuentran en la aplicación curricular de estos contenidos en el marco escolar. De esta forma en los estudios de: Ascaso et al, 1996; Parra, 1999; Arribas y Santos, 1999; Albero, 2000 y Santos, 2000, 2003; aparecen referencias a las problemáticas en cinco niveles diferentes: la administración y la cultura escolar hegemónica, la organización de los centros escolares, la formación e implicación del profesorado, los recursos (espaciales, materiales, económicos y humanos), la organización y características especiales de las AFMN.

Por lo que nosotros hemos podido comprobar en nuestro estudio, existen ciertas semejanzas con el ámbito escolar, pero también diferencias acusadas, sobre todo en relación a la formación necesaria y la responsabilidad percibida, cuestiones que preocupan y limitan en el campo escolar, pero que curiosamente apenas mencionan nuestros profesores universitarios. En este sentido, observamos que nuestro profesorado universitario percibe como barrera estructural las limitaciones institucionales, aspecto en el que coinciden la mayoría de ellos, otorgando un carácter secundario a otras situaciones limitantes como podemos ver en la Tabla 7.1 de forma particular en cada uno de ellos.

IN	LIMITACIONES	ALTERNATIVAS
Ángel	Poca libertad para manejar horarios y la poca consideración de la asignatura (no perciben la peculiaridad de la asignatura en cuanto a necesidad de espacios y horarios). Es el origen de nuestros problemas.  El límite principal está en la propia institución.	Apoyo.  Buen trabajo personal, trabajar en equipo, asociarse, generar estructura y ganarse a los alumnos.
Valle	Poca consideración de su labor docente entre el profesorado.  Falta de recursos.  Número y heterogeneidad del alumnado.	Convertir la asignatura en obligatoria y lograr suficientes apoyos económicos para desarrollarla con dignidad.
Delfín	Problemas organizativos y de gestión (unidos a horarios y poca comprensión de los compañeros).  Número de alumnos elevado para los requerimientos de la materia y mucho tiempo de gestión.	Limitación en la matrícula. Desdoblar grupos.  Apoyo en la gestión.
Jorge	Falta de medios (espaciales, temporales, económicos y de infraestructura).  La necesidad de ejercer como gestor de recursos que la propia Universidad no proporciona.  Enfrentarse a la docencia en solitario.	Buscar un horario que no interfiera en otras asignaturas.  Negociar gestión conjunta de medios entre centros.  Intercambio de experiencias docentes con compañeros.
Silvano	Límites institucionales (número de alumnos, tiempo disponible, recursos, instalaciones y espacios; estructura y organización temporal de la docencia, poco reconocimiento y apoyo, responsabilidad de los alumnos que le ayudan).  Límites personales. El paso del tiempo y la conciliación con la vida familiar.	Institucionales: (limitar la matrícula, desdoblar grupos y buscar colaboración). Salidas globalizadas, otras alternativas de formación, acomodar horarios, concienciar centro y alumnos que la asignatura requiere tiempo fuera del horario habitual, buscar recursos económicos en convocatorias, imaginación en gestionar los espacios de práctica.  Personales: sentirse satisfecho, racionalizar y dosificar esfuerzos. Complicidad familiar.
Pedro	Poco aporte económico para el desarrollo adecuado de la asignatura.  Problemas para ajustar horarios.	Da alternativas a lo económico con empresas, no lo ve claro.

Tabla 7.1: Limitaciones percibidas para el desarrollo de la asignatura y alternativas que se proponen.

Advertimos como existe una coincidencia entre todos nuestros profesores, en que las principales barreras con las que se encuentran en el desarrollo de la docencia parten de las propias limitaciones de la institución universitaria, y como podemos ver en el Gráfico 7.6, el resto

de las problemáticas detectadas, no coincidentes entre todos los informantes, tienen también mucho que ver con las restricciones que provoca el propio contexto universitario.

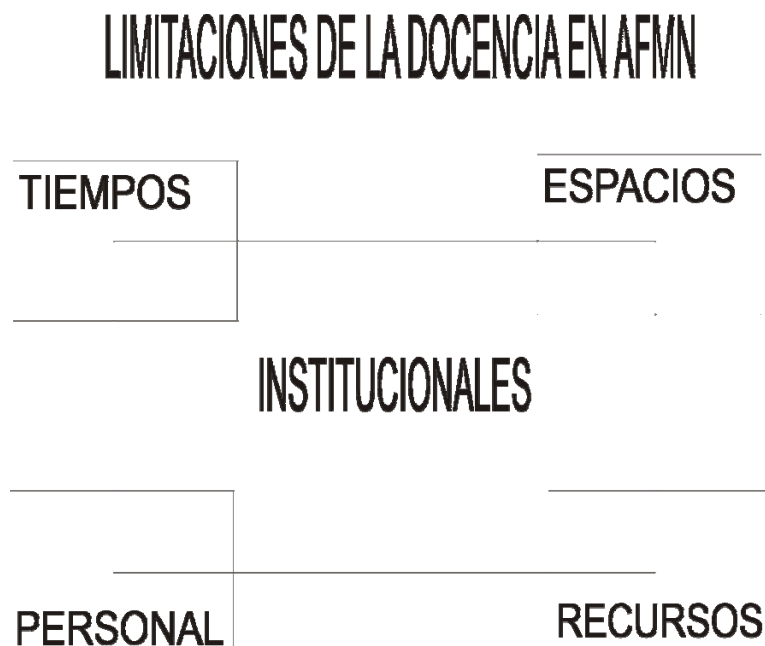


Gráfico 7.6: Limitaciones en la docencia de AFMN

En relación a las *limitaciones institucionales*, nos llama la atención como éstas enlazan poderosamente con temas emocionales (Feixa, 2000), ya que la falta de consideración por parte de la dirección del centro y de los compañeros, se convierte en una influencia negativa muy poderosa. Al igual que observamos en otros estudios (De la Cruz, 1991), creemos que el hecho de llevar a cabo materias como esta, requieren un alto grado de compromiso, implicación y motivación docente, que sin el debido apoyo y consideración, lleva a nuestros profesores al desánimo.

Relacionado con la propia Universidad, nuestros informantes se encuentran también con límites marcados por el excesivo número de alumnos matriculados en las asignaturas, que impiden el desarrollo de ciertas prácticas o no permiten llevarlas a cabo en las condiciones adecuadas. En este sentido, se echa de menos también una especial consideración, que valore el desdoble en grupos más pequeños y/o el apoyo en la docencia por parte de algún profesor, considerando necesaria una ratio de profesorado/alumnado diferente a la de otras actividades docentes, con la consiguiente necesidad de colaboración. En algunos casos las prácticas se desarrollan gracias a la contratación de personal externo, normalmente técnicos cualificados

para el desarrollo de determinadas prácticas de índole más específico. Esta situación nos genera nuestras dudas, ya que podría derivar la formación del alumnado hacia situaciones de aprendizajes compartimentadas y excesivamente centradas en lo técnico, a no ser que el profesor hiciera un seguimiento riguroso en este sentido y compartiera con el técnico las labores docentes.

Una vez presentadas de forma global las limitaciones institucionales, veremos como aparecen otras barreras, en ocasiones interrelacionadas o derivadas de la anterior, que conforman el crisol de problemáticas con las que nuestros profesores se encuentran.

Las *limitaciones temporales*, las interpretamos desde dos enfoques. Por un lado la falta de tiempo para desarrollar una formación completa y seria, ya que las prácticas en medio natural exigen una presencia temporal diferente al de otras materias, que desborda el encorsetado horario habitual de clase, siendo difícil adaptar las peculiaridades de estas actividades al modo tradicional de organización de los centros universitarios. Por otro lado, la necesaria y minuciosa preparación y el tiempo extra que requiere esta materia, especialmente en el caso de las salidas al medio natural, en las que además de un planteamiento didáctico contextualizado, requieren en paralelo un trabajo de organización y gestión que no han de abordar otros docentes universitarios. Estas situaciones, unidas a la incompreensión del centro ante esta realidad y la poca colaboración a la hora de ajustar horarios, amplifica las limitaciones que de por sí ya se encuentran nuestros profesores en relación al tiempo disponible. Como alternativas, se proponen buscar horarios que no interfieran con el resto de asignaturas, aprovechar otros espacios temporales, como los fines de semana, o concentrar la docencia en momentos concretos; aunque para todo ello sea primeramente necesario concienciar tanto al alumnado, como al propio centro, de que las circunstancias particulares de las AFMN así lo requieren.

Las *limitaciones espaciales*, vienen marcadas por la necesidad de acudir al medio natural para desarrollar la docencia. Esto requiere transporte, medios y un enfoque diferente de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función del tipo de prácticas a desarrollar, ya que no es lo mismo hacer una práctica en un aula o gimnasio, donde la incertidumbre es prácticamente inexistente, que en el medio natural. El desarrollo de nuestra docencia exige conocer, seleccionar y preparar adecuadamente las propuestas formativas y los entornos en los que se desarrollan, lo que requiere enfrentarse constantemente a situaciones nuevas, tanto en el propio espacio, como en la gestión de las infraestructuras necesarias (pistas de esquí, albergues, zonas de acampada,...), requiriendo en muchas ocasiones trámites burocráticos, tales como reservas, permisos y autorizaciones. Como alternativa, nuestros profesores buscan espacios cercanos al

centro o espacios alternativos en el propio centro, para desarrollar actividades de aproximación al medio natural, sin la necesidad de tanto desplazamiento. Hemos de decir que esta situación es incluso necesaria como acercamiento a algunas prácticas, pero que en ningún caso debe sustituir el contacto con el medio, necesario y esencial en los aprendizajes. Respecto a la necesidad de organización y gestión de las prácticas, las alternativas propuestas son invertir más tiempo, utilizar protocolos que, en ocasiones, son comunes entre diferentes prácticas y/o contar con el apoyo en los temas de gestión por parte de algún administrativo/a.

*Los recursos* disponibles, suelen considerarse por la mayoría de nuestros profesores como escasos para el desarrollo adecuado de la formación. De sobra es sabido que esta asignatura requiere de materiales específicos, en ocasiones de coste elevado, para el desarrollo de ciertas prácticas y también una dotación económica extra para acometer fundamentalmente los gastos de transporte e infraestructura. Algunos de nuestros profesores este tema lo tienen solucionado, ya que a lo largo de los años han ido recopilando material suficiente, sobre todo cuando la dotación económica por parte del centro es significativa o han establecido que su alumnado pague una cantidad extra por la asignatura. Esta solución no nos parece adecuada y puede llegar a causar polémica u objeciones entre el alumnado; por otro lado, somos conscientes de que ésta puede paliar los problemas de financiación. Como alternativas a la falta de recursos, nuestros profesores nos aportan soluciones tales como: compartir material con otras entidades, establecer convenios e inclusive aportar sus propios materiales personales.

Las *limitaciones personales* para el desarrollo de la docencia, tienen mucha relación con la carga de trabajo que perciben nuestros profesores, sobre todo en momentos puntuales y con algunas tareas específicas. En este sentido, concretamente Silvano hace referencia a como la fatiga física que implican las salidas es cada vez mayor y menos asumible. De igual forma, se percibe como limitante el hecho de afrontar la docencia en solitario, teniendo que cargar con múltiples y dispares tareas, en muchas ocasiones muy diferentes a las que cualquier otro profesor universitario desarrolla. Como alternativas se propone aprender a dosificar los esfuerzos y contar con la colaboración de personal de apoyo.

Nos gustaría destacar que aunque no se explicitan limitaciones en los ámbitos didácticos y pedagógicos, sí observamos una preocupación particular por algunos elementos de la programación didáctica, como veremos en el apartado cuatro de este capítulo; por ejemplo el hecho de que en cuatro de nuestros profesores existe una profunda preocupación por encontrar una línea de evaluación coherente con sus principios pedagógicos. También podemos valorar en este sentido el caso de Valle y su preocupación por estar a la altura en los temas más técnicos,



que aunque no le limitan de forma determinante, debido al enfoque educativo que impregna su docencia, sí le preocupan a la hora de desarrollar determinado tipo de prácticas.

También podemos observar como la mayoría de estas limitaciones son muy específicas de las materias que se imparten en el medio natural, son problemáticas que no tienen mucho que ver con otras asignaturas universitarias, pero que sí tienen bastante paralelismo con lo que perciben los profesores de Primaria y Secundaria a la hora de plantear alguna AFMN. Esta situación concuerda con la opinión de Ángel y Silvano, al afirmar que en sus centros universitarios se considera al profesorado de AFMN como en los Institutos a los profesores de EF, con los que compartimos en cierto modo aislamiento y marginalidad. Por otro lado, alguno de nuestros profesores, a pesar de no explicitarlo, muestran cierta preocupación por el comportamiento de ciertos alumnos, que no aceptan el compromiso que requiere una asignatura de este tipo, fundamentalmente relacionada con el tiempo disponible necesario para el desarrollo de algunas prácticas y salidas.

En otro sentido, y en paralelo con el ámbito escolar, nos parece curioso, como ya hemos apuntado anteriormente, que la responsabilidad civil y la formación específica, tan recurrentes como limitantes en el ámbito escolar, no se citan como barrera entre los profesores investigados.

Por otro lado, consultando alguna investigación relacionada con las problemáticas que encuentran los profesores noveles universitarios en el desarrollo de la docencia (Feixas, 2002; Gold, 1997; Marcelo, et al. 1991), hallamos cierto paralelismo con las limitaciones presentadas por nuestros profesores en la docencia universitaria (necesidades de apoyo emocional, falta de recursos,...) y algunas características que los definen, tales como el compromiso hacia la asignatura impartida, la relación profesor-alumno, ...

Para concluir este apartado, nos gustaría apuntar que no podemos dejarnos llevar por estas limitaciones, creyendo que la detección, identificación, toma de conciencia y conocimiento de éstas, puede ser el primer paso para poder afrontarlas con éxito. Esto nos posibilitará incidir de modo especial en ellas, buscando alternativas para solventarlas o reducirlas lo más posible. Una estrategia que puede ayudar para al menos aminorar las barreras institucionales es crear en nuestra propia asignatura, creando una cultura y tradición en el centro en torno a las AFMN, buscando apoyos entre el profesorado y haciéndonos respetar con el trabajo bien hecho.

## 7.4 DOCENCIA Y DISEÑO CURRICULAR EN LAS ASIGNATURAS DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL

En este apartado nos vamos a referir a la forma en la que nuestros profesores acometen su docencia y como diseñan, planifican y ponen en práctica sus programas de formación en las materias de AFMN. Para ello vamos a tratar de analizar, comprender e interpretar tanto el enfoque de los programas docentes, profundizando en la planificación de las asignaturas y en los diferentes elementos que la conforman, como la forma en la que nuestros profesores explicitan los diseños curriculares y los procesos de acción docente en las materias que imparten. En sintonía con Clark y Peterson (1990), la planificación engloba los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción docente, así como las reflexiones que se producen después.

Nos interesa ahondar en el pensamiento del profesor para ver cómo éste y otros aspectos van a condicionar la forma de planificar y llevar a cabo los procesos docentes. Creemos de este modo, que desde el propio programa (en papel) y a través de la explicación e interpretación de los mismos por parte del profesorado, tratando de rememorar su acción docente, podemos obtener una información muy rica de cara a definir diferentes modelos formativos en las AFMN.

Siguiendo a Carr (1996), coincidimos en considerar el currículo como el estudio de la praxis educativa, sometida a un proceso de reflexión crítica sobre la adecuación teoría-práctica y su interacción. De este modo, valoraremos de qué manera esta praxis se plasma en cada uno de nuestros profesores. Kirk (1990), defiende que en el currículo se interrelacionan mutuamente el cuerpo de conocimientos o contenidos que deben transmitirse, las interacciones entre profesor/a y alumnos/as, y el contexto social y cultural en el que se encuentran esas interacciones. Estas características son indisociables y pierden su sentido en el estudio y consideración por separado.

Desde esta perspectiva, el diseño o planificación del currículum se convierte en un espacio privilegiado de reflexión, un puente entre la teoría y la acción práctica donde *“se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos en un verdadero y complejo proceso social”* (Gimeno, 1992: 149).

A lo largo de este apartado nos centraremos en el análisis de los diferentes elementos curriculares<sup>2</sup>, tratando de reflexionar sobre sus interacciones e implicaciones (Gráfico 7.7):

---

<sup>2</sup> Aunque pensamos que los elementos curriculares pueden ser diferentes al clásico esquema: objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación, utilizamos estas denominaciones pues de esta forma vienen reflejados los programas de nuestros profesores, a excepción del primer epígrafe donde se habla de finalidades, propósitos y objetivos de forma diferenciada

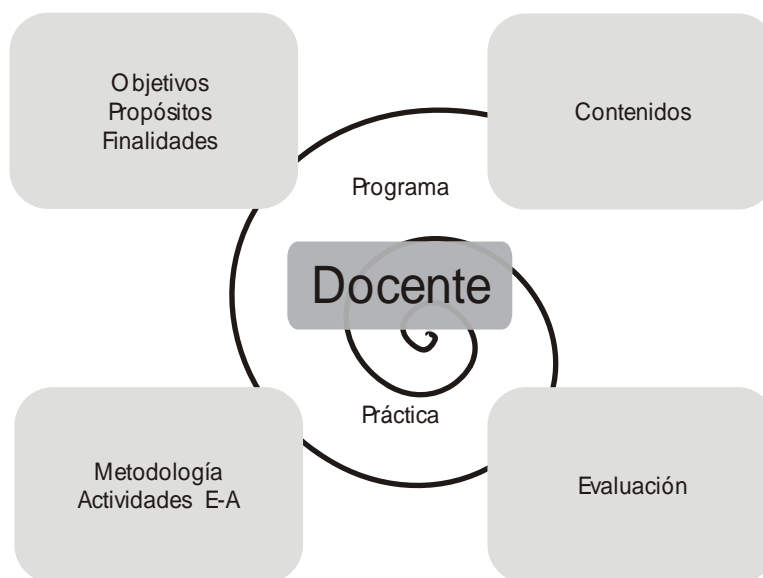


Gráfico 7.7: Docencia y desarrollo curricular en las AFMN

#### 7.4.1 Finalidades-Propósitos-Objetivos

A lo largo de este apartado vamos a tratar de valorar las pretensiones fundamentales que encontramos en cada una de las asignaturas analizadas, tratando de evidenciar tanto las confluencias como las divergencias entre los profesores investigados. Creemos, tal y como defiende Blanco (1994: 220) que, *“la práctica no se mejora definiendo mejor las metas que se persiguen (y mucho menos cuando éstas se traducen en resultados de aprendizaje), sino a través del análisis y la crítica de la propia práctica. No es el pronóstico el que la mejorará, sino el diagnóstico”*.

En este sentido, lo primero que nos gustaría destacar, son las diferencias observadas entre lo que cada profesor nos explicita cuando le preguntamos por sus “objetivos” y lo que aparece escrito en los programas de las asignaturas. Observamos especialmente en este elemento de la programación ciertas contradicciones, debidas posiblemente a las exigencias formales de los programas de las asignaturas, coincidiendo en este sentido con Salinas (1994), en que el diseño curricular de una materia no debe derivar exclusivamente de un documento bien escrito, fundamentado y con una estructura formal-institucional “correcta”, sino que toma y adquiere su valor cuando se trata de un proceso consecuencia de un pensamiento, una reflexión y debate compartido y fundamentado sobre la propia práctica. Si bien, esta situación puede darse en cualquier elemento curricular, nosotros hemos comprobado que esto se produce

---

entre alguno de nuestros informantes. No obstante, en el capítulo ocho, en la propuesta final que realizamos, podemos ver una forma diferente de encarar el currículo y los elementos que lo conforman.

fundamentalmente en el apartado referido a los que nuestros profesores denominan como “objetivos”, “propósitos”, “intenciones” y/o “finalidades” de la asignatura, observando cierta distancia entre lo que aparece por “escrito” y lo que nos manifiestan los profesores, acercándose esto último más bien a sus principios pedagógicos como docente, que en un programa estándar no suelen explicitarse. Coincidiendo con Eisner (1989), nos planteamos si la formulación de objetivos se convierte en una ayuda o en un estorbo para la práctica docente.

Analizando conjuntamente estos elementos, en el pensamiento de nuestros profesores podemos diferenciar, de forma agrupada, cinco pretensiones fundamentales (Gráfico 7.8):



Gráfico 7.8: Dimensiones presentes en las finalidades, propósitos y objetivos de la asignatura

1) *Vincular la asignatura a las demandas sociales y educativas.*

Esta intención se refleja claramente en las programaciones docentes, donde en algunos de los casos aparece desde la introducción del programa, a modo de declaración de intenciones, reflejándose también en el desarrollo de la docencia de algunos de nuestros profesores. En este sentido vemos como nuestros profesores asumen el empuje actual de las AFMN en la esfera sociocultural y el sentido que estas prácticas adquieren en la formación de los profesionales encargados de implementarlas. Aquí existe una gran diferencia entre aquellos que se centran exclusivamente en la esfera social y los que lo hacen en la educativa.

Como claros representantes de un enfoque centrado en las AFMN como prácticas sociales, nos encontramos con Ángel y Delfín, que influenciados por la tradición de su contexto

geográfico, plantean su docencia hacia la profesionalización, basada en el aprendizaje de los componentes técnicos y específicos en función de la modalidad orientada a poder desempeñar tareas de técnicos especialistas en estas disciplinas.

En la órbita educativa destacan nuestros tres profesores de Magisterio, que aunque reconocen la importancia de ambos ámbitos, apuestan claramente por vincular las intenciones de su docencia a la práctica escolar. En este sentido Valle, valorando la creciente presencia de las AFMN en el ámbito sociocultural y el desequilibrio existente en su extensión en la escuela, se reafirma en sus intenciones, tratando de trabajar este contenido de forma seria y decidida, basándose en la contextualización de las prácticas en la etapa de primaria, desde un trabajo innovador y reflexivo, alejado del planteamiento tecnificado de estas prácticas.

Con un planteamiento más ecléctico y aglutinador nos encontramos con Silvano, decidido a complementar ambos enfoques, aunque mostrando un claro acento educativo en su enfoque docente. Para él es necesario compartir con el alumnado el valor y lugar de las AFMN en un ámbito profesional diverso.

## *2) Transmisión de contenidos*

Generalmente nuestros profesores intentan dotar al estudiante de contenidos, fundamentalmente de índole procedimental, con los que llevar adelante su desempeño profesional. Aquí volvemos a encontrarnos con una acentuada diversidad respecto a las intenciones y enfoques, muy marcadas por la titulación impartida y por el ámbito hacia el que se dirigen las prácticas.

Los ejemplos más significativos en este sentido los extraemos del pensamiento de Pedro, que trata de presentar un amplio abanico de contenidos referidos a aquellas actividades físicas que, llevándose a cabo en un medio natural, responden a objetivos de carácter educativo, tratando de que su alumnado conozca diferentes actividades como contenido de la EF. De forma paralela, vemos como la pretensión básica de Valle es hacer descubrir en las AFMN un instrumento o unas actividades que pueden ayudar a educar.

## *3) Desarrollar competencias profesionales y modelos de aplicación didáctica*

Este apartado trata de reflejar la aparición recurrente en los propósitos de nuestros profesores por transmitir modelos de aplicación didáctica de las AFMN a diferentes realidades.

Jorge destaca que una de sus intenciones principales es la de transmitir un modelo teórico-práctico de aplicación sencilla y accesible de las AFMN al contexto educativo escolar,

desde un planteamiento global e interdisciplinar. Su intención en este sentido es marcar un proyecto formativo en el que el alumnado universitario, a través de la vivencia práctica, reflexione, sea crítico y tome sus propias decisiones autónomas.

En el caso de Ángel observamos un planteamiento diversificado en función de las materias impartidas, destacando cómo en las asignaturas optativas más especializadas se pretende que el alumnado dé el nivel de competencia técnica desde el principio, dejando para la troncal aquellos aspectos más vivenciales y educativos.

Delfín destaca la adquisición de competencias teórico-prácticas, para poder desarrollar actividades en la nieve desde diferentes niveles de aprendizaje, remarcando el interés por manejar los diferentes elementos de aprendizaje motor necesarios e identificar las funciones que como profesionales se han de desempeñar, cobrando especial relevancia la capacidad para desarrollar materiales didácticos específicos y la familiarización con los materiales y equipamientos específicos necesarios para las diferentes prácticas.

Para Silvano es prioritario el conocimiento de los roles y funciones que deben desempeñar los profesionales de las AFMN en diversos campos, así como la adquisición de recursos didácticos y organizativos desde la experimentación y la vivencia. Este planteamiento trata de hacerse desde actividades accesibles, sencillas y transferibles a cometidos profesionales diversos, como educadores, técnicos o gestores, a través de recursos fáciles de llevar a la práctica, para que en un futuro se atrevan a aplicar este contenido.

#### *4) Buscar la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

Destacamos cómo desde las intenciones docentes se enfatiza con firmeza la importancia de la implicación del alumnado en el proceso de E-A. Esta implicación la interpretamos desde una doble vía: por un lado, el interés de dotar de protagonismo al alumnado en un enfoque vivencial de la práctica y, por otro, la necesidad de que este se implique en las propuestas didácticas como aprendizaje y como necesidad organizativa, ya que en ocasiones la peculiaridad de estas prácticas requiere la colaboración del alumnado en la realización de las mismas.

Una vez apuntado esto, vamos a destacar cómo se observa la intención prioritaria de algunos de nuestros profesores por buscar la implicación de su alumnado. Para ello estableceremos tres niveles de discusión: los procesos de negociación del programa, la vivencia como recurso de aprendizaje y el protagonismo de la interrelación.

Respecto a los *procesos de negociación del programa*<sup>3</sup>, vemos que estos se plantean a diferente nivel. En este sentido Valle, aun pretendiendo pactar los contenidos del programa con su alumnado, se encuentra con ciertas limitaciones, tanto en la selección de los contenidos teóricos, como en el desarrollo de las prácticas que proponen los alumnos, debido según ella a los intereses dispares que tienen y a la dificultad de llegar a acuerdos; finalmente, lo que se hace es plantear una acampada entre diferentes grupos de alumnado y la profesora, donde aquellos tienen mayor protagonismo en la selección y puesta en práctica de las propuestas. Pedro, desde un enfoque parecido, negocia con su alumnado el desarrollo de propuestas de aplicación práctica por grupos de trabajo, en los que estos tienen un protagonismo en el desarrollo de las mismas.

En relación a las *vivencias*, todos nuestros profesores hablan de ellas como un aspecto definitorio de las prácticas en el medio natural. Aunque todos ellos reconocen que aparecen por el propio contacto con el medio, que aporta sensaciones y emociones nuevas a las habituales, aquí nos vamos a centrar en aquellos que integran las vivencias como intención explícita en su quehacer pedagógico.

En este sentido, vemos como Pedro pretende fomentar la vivencia del alumnado en diferentes situaciones motrices en el medio natural, tratando de que experimenten situaciones similares a las que luego puedan plantearse con grupos reales, la vivencia se trabaja en el desarrollo de la práctica y se reflexiona sobre ella desde un planteamiento de aplicación didáctica. Valle cree que para convencer al alumnado del valor educativo de las AFMN, se debe trabajar con sus estudiantes desde la vivencia de la práctica.

Jorge destaca la importancia de la vivencia en la práctica e insiste en que el carácter compartido de ésta, asegura una experiencia de grupo que permite el intercambio y la educación en valores, coincidiendo con Pedro y Valle en trasladar el análisis y reflexión de la propia vivencia a la función educativa. Silvano trabaja intencionalmente vivencias que posibilitan las experiencias positivas, para que el alumnado pueda ser sensible, se dé cuenta de que este contenido está a su alcance y de que puede tener un campo de aplicación muy amplio.

##### *5) Desarrollar sensibilidad medioambiental a través de las prácticas*

Hemos podido comprobar que la incidencia en los aspectos medioambientales, aparece como intención prioritaria en la mayoría de los programas docentes de nuestros profesores. No obstante, observamos que en el desarrollo de la docencia no se lleva a cabo de una forma tan

---

<sup>3</sup> En relación a la negociación de programas en el ámbito de la formación universitaria nos parece interesante hacer referencia a: Pascual 1996; Fraile, 2006b; Fraile y Martín Rioja, 2002 y Fraile y Cano, 2007.

decidida. Sin embargo, aquí vamos a reflejar algunas intenciones que remarcan el compromiso medioambiental de algunos de nuestros profesores y su forma de llevarlo a la práctica.

Pedro se refiere a los aspectos ambientales en dos de sus objetivos y vemos como esta preocupación se traslada a la hora de llevar a cabo sus propuestas motrices, en relación con los aspectos culturales y ambientales de los lugares en los que desarrolla las prácticas.

Jorge trabaja la responsabilidad medioambiental desde el aspecto actitudinal, desarrollando “la educación ambiental” como un valor inherente a las prácticas, además de trabajarlo como contenido específico de la asignatura.

Silvano, también lo asocia con la educación en valores, en las que incide en los problemas que acontecen en el mundo y en las personas con las que convivimos, con una especial dedicación a la Educación Ambiental”. Los valores desde los que trabaja son la base para que los estudiantes se hagan más sensibles a lo que les rodea y, en esta asignatura, concretamente que sean más sensibles hacia el Medio Natural.

#### 7.4.2 Contenidos

En este apartado valoraremos la manera en que nuestros profesores se enfrentan al desarrollo de los contenidos, cómo los denominan, estructuran y organizan, así como los criterios fundamentales que manejan para la selección de los mismos (ver gráfico 7. 9), tratando de este modo de aproximarnos al sentido que otorgan a su práctica docente.

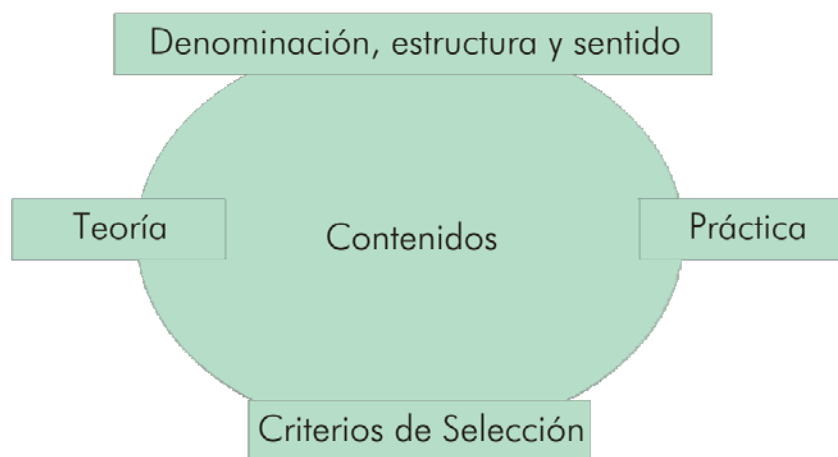


Gráfico 7.9: Aspectos analizados en el desarrollo de los contenidos

Revisando los programas docentes, podemos comprobar que los (bloques de) contenidos suelen convertirse en el centro del “programa”, habitualmente denominado como el “temario” de la asignatura, que genera en ocasiones una práctica pedagógica supeditada y condicionada en



exceso a la transmisión de contenidos disciplinares. No obstante, como veremos a continuación, algunos de nuestros profesores muestran una clara preocupación por la inclusión de contenidos de aplicación didáctica y contenidos transversales, en conexión con sus principios pedagógicos.

#### 7.4.2.1 Denominación y estructura de los contenidos

A lo largo de la investigación hemos comprobado la existencia de cierta disparidad a la hora de nombrar los contenidos de la asignatura. A pesar de observar diferencias en su denominación vemos que existe una significativa similitud entre nuestros seis profesores, en relación a la diferenciación que hacen entre contenidos teóricos y prácticos en el programa, aunque luego ésta no se corresponda con las evidencias encontradas en el análisis del pensamiento y acción docente de alguno de ellos.

Claramente vemos que *los contenidos desarrollados en el aula se asocian con la dimensión teórica*, que habitualmente se acomete antes de las primeras experiencias prácticas en el medio natural. En este sentido es habitual el sentimiento de insatisfacción manifestado en el desarrollo de los contenidos teóricos, que a pesar de tener un claro reflejo en el programa suelen trabajarse, cada año que pasa, con menor extensión e intensidad, considerándolos desconectados en relación con los contenidos y experiencias prácticas. Puede influir el hecho de que nuestros profesores no puedan salir al medio natural todo lo que les gustaría, teniendo que trabajar “en sustitución” contenidos teóricos que se descontextualizan, desaprovechando el potencial que tiene nuestra materia a la hora de trabajar la teoría y la práctica de forma conjunta. No obstante, hemos de destacar que casi todos los informantes poseen marcos teóricos muy personalizados, producto de un trabajo docente e investigador a lo largo de los años, que dan base y fundamento a su filosofía de trabajo con las AFMN, pero que ésta no se ve reflejada todo lo que les gustaría en su labor docente.

Los contenidos teóricos mencionados por nuestros profesores se refieren comúnmente a: conceptos y generalidades en torno a las AFMN, dimensiones históricas, papel y aplicación de las AFMN en los currículos escolares y en el ámbito social, didáctica específica de las AFMN, estudio de los materiales y del soporte tecnológico de las AFMN y conocimientos en torno al medio natural y educación medioambiental.

Cuando abordamos los *contenidos prácticos* observamos que fundamentalmente se refieren a actividades concretas a desarrollar en el medio natural; aquí la diferencia de enfoque radica en el grado de especificidad que se alcanza en las mismas, siendo fundamentalmente Delfín y Ángel los que apuestan por contenidos más específicos centrados en lo técnico, y el

resto por contenidos más globales, centrados en la experiencia personal y colectiva y en la aplicación didáctica. Estos contenidos, a pesar de reflejarse de forma muy estática en los programas, en la práctica adquieren formas más dinámicas que los interrelacionan con otras dimensiones y aspectos metodológicos de la práctica docente. De este modo creemos que también existen otros contenidos prácticos que aparecen implícitos en el discurso de nuestros profesores, pero que no están reflejados en sus programas.

Para poder comprender el alcance de los contenidos prácticos, vamos a tratar de establecer las diferentes dimensiones que cobran en cada uno de ellos y como la forma de organizarlos y llevarlos a la práctica les otorgan un significado más sustancial.

Vemos como Pedro desmenuza sus contenidos, tratando de llamar la atención en relación al papel y a la importancia de cada uno de ellos, señalando que el desplazamiento (senderismo) y la permanencia (acampada) en el medio natural son las actividades fundamentales, es decir aquellas que están presentes o forman la base para las restantes (orientación, manejo de cabos y construcciones lúdicas). Estos contenidos se enfocan desde un planteamiento de accesibilidad y aplicabilidad al ámbito de primaria y se organizan partiendo de aspectos generales hasta llegar a los particulares, y para volver de nuevo a aspectos más generales desde una reflexión en la práctica, en torno a la aplicación didáctica de las mismas.

Valle, organiza sus bloques prácticos desde dos situaciones. Por un lado plantea talleres específicos de cada actividad (orientación, escalada, senderismo, actividades náuticas, bicicleta y *el campismo*), donde se trata de establecer un enlace entre las sesiones de aula y la práctica que desarrolla en diferentes espacios. Por otra parte, estos talleres se vinculan con los bloques prácticos divididos en cuatro apartados diferentes, en función del espacio en el que se desarrollan y su duración temporal: entorno cercano, entorno próximo, entorno lejano de corta duración y de larga duración. El desarrollo del programa se hace desde una amplia diversidad de contenidos prácticos, introduciendo al alumnado en actividades sencillas, accesibles y aplicables al ámbito escolar, jugando con el espacio cercano al centro escolar y más lejano, que se transfiere a una situación más real de aplicación progresiva, desde los centros escolares hasta el medio natural, conjugando las actividades de aproximación al mismo con aquellas que se desarrollan en el propio medio natural, con una duración temporal e implicación diferente.

Jorge, trabaja los contenidos propios de las AFMN divididos en siete temas: desplazamiento y permanencia, juegos en la naturaleza y en el entorno, orientación, bici de

montaña, escalada, piragüismo y seguridad e higiene en la naturaleza. El desarrollo de estos contenidos se relaciona y adquiere significado con el eje estructural de la asignatura que es la educación en valores, relacionando todo lo que se aprende en la asignatura con ello.

Delfín, desarrolla los contenidos prácticos en función de las especialidades deportivas en la nieve, basados en aspectos de experimentación y aplicación práctica, centrándose en el desarrollo de actividades de E-A específicas por modalidades deportivas: esquí nórdico, esquí alpino, snowboard y otros deportes en la nieve. Los contenidos de este bloque, con una orientación totalmente práctica, se desarrollan en las diferentes salidas de un día a la nieve.

Ángel, diferencia claramente los bloques prácticos en función de las asignaturas que imparte. En la asignatura troncal, su alumnado ha de elegir al menos una salida entre: orientación, itinerario cicloturístico y/o travesía y una combinada de deportes de aventura. En la asignatura optativa de Organización y Gestión, parte de contenidos teóricos base para el desarrollo de los contenidos prácticos, centrados en la elaboración de un proyecto de organización y gestión tutelado. También hemos de destacar las asignaturas referidas a los itinerarios deportivos, en las que el planteamiento es esencialmente práctico, basado en el aprendizaje técnico específico y en su aplicación profesional a diferentes colectivos.

Silvano, desarrolla los contenidos prácticos desde un bloque de recursos de aplicación práctica, que engloban el resto de los temas, que van desde las actividades más básicas a las más específicas (montaje de tiendas, mochilas, técnicas de acampada y juegos en la naturaleza, para llegar al deporte de orientación, la cabuyería y construcciones básicas y el senderismo). La peculiaridad de la estructura de este bloque radica en el acercamiento progresivo de cada uno de ellos, buscando un equilibrio y transferencia entre los mismos. De este modo el esquema de trabajo va desde las habilidades básicas comunes, las actividades previas, donde se trata de ahondar en los aspectos personales que se ponen en juego cuando una persona contacta con la naturaleza, con otras personas o con actividades de riesgo; las actividades técnicas básicas, imprescindibles para el desarrollo de muchas actividades en la naturaleza y; los deportes y actividades técnicas específicas, donde se desarrollan las actividades más complejas tales como: orientación deportiva, cicloturismo, descenso de barrancos, piragüismo, escalada,...

Esta disparidad de enfoques, con sus confluencias y peculiaridades se puede ver ilustrada en la Tabla 7.2:

Profesor	Estructura y sentido de los contenidos prácticos
Ángel	Diversificada en función de asignatura: salida al medio natural, organización y gestión y tecnificación en prácticas específicas en el medio natural
Delfín	Especialidades deportivas en la nieve (experimentación técnica y aplicación práctica)
Jorge	Sobre el eje de la educación en valores
Pedro	Significado para la práctica escolar. Contenidos fundamentales y complementarios
Silvano	Acercamiento progresivo: habilidades básicas, actividades previas, técnicas básicas y técnicas específicas en el medio natural
Valle	Aplicación al entorno escolar. Posibilidades de los diferentes espacios y tiempos de práctica

Tabla 7.2. Estructura y sentido de los contenidos prácticos en cada uno de los seis profesores.

Una vez valorados los contenidos que trabajan nuestros seis profesores, podemos decir que aunque exista una clara polarización “sobre el papel” entre los contenidos teóricos y los prácticos, analizándose con detenimiento esta diferenciación no es tan clara en realidad, ya que aunque pese la tradición académica, que divide la teoría y práctica y que presenta los elementos curriculares de forma jerárquica, hemos visto en algunos ejemplos como esto se va superando poco a poco. Creemos y defendemos un tratamiento más integral y globalizado de los contenidos desde las diferentes dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, ya que la realidad es compleja, global e integrada y los procesos de formación así lo demandan. De esta forma pensamos que saber, saber hacer y ser, se pueden trabajar de forma interrelacionada desde los contenidos propios de las AFMN, independientemente del ámbito preferente hacia el que dirijamos nuestra atención.

Los contenidos pueden organizarse de distinta forma, teniendo en cuenta los tres tipos: los conceptos, relativos también a hechos y principios; los procedimientos y, en general, variedades del “saber hacer” y los referidos a actitudes, normas y valores. En este último se recogerían los de carácter ético y moral, que impregnarían toda la formación. Es cierto que la tipología de contenidos puede ayudarnos a concretar su dimensión y posición, pero no lo es menos que

cualquier formación integral y completa, y más aún aquella destinada a trabajar con personas, requiere una presencia equilibrada de los diferentes tipos de contenidos (Zabala, 1995).

#### 7.4.2.2 Criterios de selección de los contenidos

Muy relacionado con el subapartado anterior, están los criterios que cada uno de nuestros profesores maneja a la hora de seleccionar los contenidos de sus asignaturas. Durante la entrevista, pudimos comprobar cómo estos criterios nos ayudan a entender mejor el enfoque y la filosofía de trabajo de las AFMN en la práctica docente universitaria.

De forma aglutinada, mostramos en la tabla 7.3 los criterios que los profesores nos han explicitado a la hora de seleccionar los contenidos.

Criterios de selección de contenidos	Ángel	Delfin	Jorge	Pedro	Silvano	Valle
Aplicabilidad	X		X	X		X
Accesibilidad			X		X	X
Variedad		X	X			
Seguridad	X		X			
Transferencia	X	X	X	X	X	X
Valor medioambiental			X	X	X	X

Tabla 7.3. Criterios de selección de contenidos en cada uno de los profesores

Una vez planteados de forma descriptiva estos criterios, vamos a explicar qué significan cada uno de ellos para nuestros profesores:

Respecto a la *aplicabilidad*, nuestros tres profesores de Magisterio valoran como aspecto fundamental el que los contenidos impartidos puedan ser aplicables al ámbito de la EF en primaria, en este sentido no plantean propuestas complejas, primando en todas sus actividades la sencillez. En este sentido, Ángel ha ido filtrando contenidos, eliminando lo accesorio y dejando lo fundamental, orientándolo hacia el ámbito del asociacionismo, la escuela, el club deportivo, la empresa, etc., siendo el criterio fundamental a la hora de desarrollarlo en la asignatura troncal, su posibilidad de aplicación desde actividades muy básicas.

En relación a la *accesibilidad*, comprobamos cómo ésta se manifiesta desde diferentes puntos de vista. En este sentido, Silvano nos dice que los criterios varían cada año en función de las posibilidades que se puedan generar, mencionando: los recursos naturales disponibles en el entorno, la disponibilidad de materiales y el acceso a determinadas actividades por los apoyos externos recibidos. Sin embargo, Jorge se refiere a la accesibilidad desde el punto de vista económico y personal, teniendo en cuenta el presupuesto y los materiales disponibles y las actividades que puede dominar suficientemente para llevarlas a cabo en la asignatura. Valle se refiere a la accesibilidad en los contenidos, que le permite el contexto donde se mueve y que puede desarrollar mejor por sus conocimientos y formación específica.

El criterio de *variedad*, supone en Jorge una forma de ofrecer a su alumnado un amplio abanico de experiencias aplicables, y en Delfín el desarrollar dentro del ámbito en el que se mueve las actividades en la nieve, una formación más abierta a experiencias y posibilidades de trabajo, tratando de responder a las diferentes disciplinas que se pueden encontrar los alumnos en su futuro desarrollo profesional.

La *seguridad*, sólo ha sido mencionada como criterio por Jorge y Ángel, situación sorprendente en relación a lo que suele ocurrir en otros ámbitos, como puede ser el escolar. Esto puede denotar confianza en el contenido y/o desmitificar, desde la opinión de expertos, la excesiva preocupación por la seguridad en otros ámbitos, ya que desde criterios de accesibilidad y aplicabilidad las prácticas deben conllevar seguridad y sencillez en su desarrollo. También mencionar que quizás en el caso de Ángel este criterio sea más importante, ya que sí que plantea, en las optativas de especialización deportiva, propuestas formativas más complejas.

La *transferencia*, aunque es un criterio común a nuestros seis profesores, adquiere dos dimensiones diferenciadas: por un lado, aquellos en los que la transferencia se refiere al ámbito educativo escolar, principalmente los tres profesores de Magisterio y Silvano y, por otro, Ángel y Delfín que nos hablan de una transferencia hacia el mercado laboral desde el ámbito recreativo, en busca de otras salidas profesionales para los Licenciados, opción que también comparte Silvano, siendo además permeable a otros ámbitos emergentes como las personas mayores y los grupos especiales (mayores, personas con discapacidad, ...).

Respecto al criterio referido al *valor medioambiental*, sólo aparece explícitamente en Jorge, aunque hemos de destacar que en el caso de Pedro, Valle y Silvano se menciona de forma recurrente a la hora de plantear el desarrollo de los contenidos.

### 7.4.3 Metodología y actividades de enseñanza-aprendizaje

Otro componente a integrar en el diseño curricular de las asignaturas se centra en cómo y cuándo enseñar lo que se ha planificado; es decir, la elección y desarrollo de métodos de enseñanza aprendizaje que cristalizan en diferentes actividades llevadas a cabo en determinados espacios, tiempos y momentos de la acción docente.

Al igual que en el resto de elementos curriculares analizados, percibimos una significativa diferencia entre lo que se plasma por escrito en el programa y lo que evidenciamos en el discurso de cada profesor. En este sentido, los programas de las asignaturas suelen centrar la descripción de la metodología en: el tipo de actividades y su diferenciación entre teóricas y prácticas; la organización de las actividades y su temporalización; la normativa básica de la asignatura, que suele incluir la obligatoriedad de asistencia y el compromiso que ha de asumir el alumnado a la hora de cursar la asignatura y las alternativas o no a la participación no presencial. Este apartado no es demasiado explícito en casi ninguno de los casos analizados, donde aparecen más instrucciones y prescripciones que principios de acción docente.

Sin embargo, cuando preguntamos a nuestros profesores por sus métodos docentes y las actividades desarrolladas, sí encontramos información sustancial que vamos a agrupar, para su análisis y discusión, en dos apartados diferenciados: 1) ¿Cómo define nuestro profesorado su metodología docente y cuáles son los pilares metodológicos fundamentales y 2) Actividades de enseñanza aprendizaje: tipología y enfoque (Gráfico 7.10).



Gráfico 7.10: Aspectos a analizar en relación a la metodología en la práctica docente

#### 7.4.3.1 ¿Cómo define nuestro profesorado su metodología docente y cuáles son los pilares metodológicos fundamentales?

En general todos nuestros profesores apuntan que su metodología está centrada en la práctica, basada fundamentalmente en actividades desarrolladas en el medio natural. En este sentido, vemos como en general se otorga gran importancia a la implicación del alumnado en las

propuestas, buscando la vivencia y experimentación práctica en contacto con la naturaleza como paso previo y necesario para la aplicación futura de éstas u otras actividades en diferentes colectivos (Gráfico 7.11). Una vez planteados los rasgos generales que aparecen en la metodología de nuestros profesores: implicación, vivencia y aplicación didáctica, pasamos a ver de qué manera se reflejan éstas en la práctica docente de cada uno de ellos.

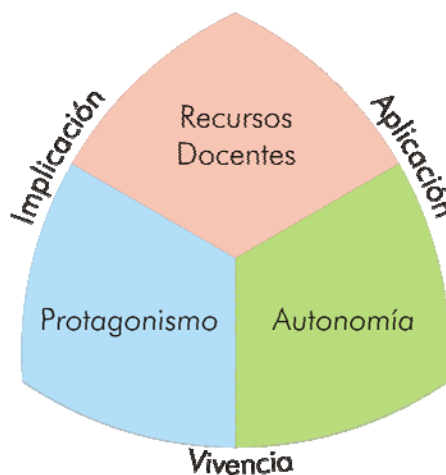


Gráfico 7.11: Pílares metodológicos más recurrentes

- **Implicación del alumnado**

Observamos que en un primer nivel “débil” de implicación, nuestros profesores coinciden en la necesaria *implicación motriz* del alumnado en las prácticas que se plantean. Todos ellos consideran importante que su alumnado asista a las prácticas, creyendo necesaria y obligatoria su presencia en el desarrollo de las mismas. En este sentido, para la mayoría de nuestros profesores supone un problema buscar alternativas para aquellos que no pueden asistir, ya que lo consideran algo ineludible en una asignatura de estas características. Ante esta situación las alternativas son variadas: Delfín considera obligatoria la asistencia de al menos a un 80% de prácticas, no existiendo otra alternativa; Ángel en la asignatura troncal plantea tres prácticas, de las cuales el alumno sólo ha de asistir a una, sin embargo, en las optativas la asistencia es obligada; Jorge, Silvano y Valle desarrollan un abundante número de prácticas, para que su alumnado pueda elegir, considerando algunas obligatorias y otras optativas. Es importante destacar el esfuerzo que hacen estos profesores por ofertar una gran variedad y cantidad de prácticas, algo fuera de lo común en otras materias, que no suponen tanto esfuerzo organizativo. Pedro, sin embargo, aun considerando necesaria la asistencia, no plantea ninguna obligatoriedad, ofreciendo una evaluación alternativa para aquellos alumnos que no asistan.



Este nivel de implicación lo hemos denominado “débil”, pues simplemente “asistir” o “estar” en las sesiones, prácticas y salidas, no hace partícipe al alumnado de su proceso de aprendizaje. La implicación motriz puede que sea necesaria y condición imprescindible, pero necesita de otros estímulos para que se convierta en un verdadero aprendizaje.

Dentro de la implicación motriz, Delfín se muestra rotundo en su planteamiento, ya que sus propuestas se centran fundamentalmente en el trabajo sobre la técnica, el conocimiento y experimentación de las progresiones de aprendizaje y la mejora de autonomía personal del alumnado en la nieve; siendo prioritario para él la adquisición de un nivel técnico mínimo. Por otro lado, Ángel comparte este planteamiento para las optativas de especialidades deportivas, pero para la asignatura troncal, ve necesaria la implicación motriz en la práctica de AFMN, desde planteamientos más abiertos, relacionados con la vivencia y experimentación de diferentes prácticas, no sólo motrices, en contacto con el medio natural y en situaciones grupales consideradas como de alto valor educativo.

En otro nivel “más fuerte” de implicación están aquellas propuestas en las que nuestros profesores tratan de hacer partícipe a su alumnado en el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas, abriendo la posibilidad de participación real del alumnado en el diseño de propuestas didácticas. En este sentido, nos encontramos con planteamientos diferentes en función de cada profesor.



Gráfico 7.12: Niveles de implicación del alumnado

Valle, aunque fomenta la implicación desde el inicio de la asignatura, en la que plantea la negociación, ésta se ve abortada por ciertos límites, tanto en la selección de los contenidos

teóricos, como en el desarrollo de las prácticas que proponen los alumnos. De esta forma, considera que la implicación real se inicia con la formación de grupos de trabajo para la organización de algunas de las prácticas, en coordinación con la profesora, mediante reuniones de seminario fuera del horario lectivo. Esto se realiza en toda su extensión en la organización conjunta de la acampada, como práctica globalizada de larga duración. Este mismo planteamiento lo adopta Pedro, donde el alumnado, según el nivel de implicación que cada grupo manifieste, adquiere un fuerte compromiso en el desarrollo de alguna salida, siempre bajo la mediación y supervisión del profesor como regulador de los mismos.

Para Jorge, la implicación del alumnado debe ir más allá de la participación en las prácticas, considerando su metodología abierta y dialógica a la hora de configurar conjuntamente con sus alumnos algunos aspectos que él considera como trascendentes en la formación de los estudiantes, tales como: la configuración compartida de algunas propuestas de enseñanza-aprendizaje y el establecimiento de la normativa relacionada con la (con)vivencia grupal. Para ello, parte del diálogo y la reflexión, trabajando desde el grupo y con el grupo, para llegar al alcance de las prácticas que se experimentan y de su sentido como actividades de valor educativo.

En el caso de Delfín, la implicación del alumnado en las propuestas didácticas se basa en que aquellos que dominan las disciplinas, colaboran con él en el desarrollo del aprendizaje técnico. El resto del alumnado, por medio de asignación de tareas y desarrollo de proyectos de trabajo supervisados por el profesor, prepara juegos, calentamientos y otras actividades en la nieve, desde un ámbito más recreativo.

Ángel no define exactamente la implicación del alumnado, pero afirma que en ningún caso otorga a los alumnos responsabilidades en aspectos técnicos, encargándose él mismo en la asignatura troncal y empresas contratadas en el resto de asignaturas. El miedo a posibles responsabilidades y el gran número de alumnos matriculados reducen la participación al mero hecho de asistir a las salidas. La parcela de responsabilidad y el protagonismo del alumnado sólo se producen en aspectos de organización y gestión, dentro de la asignatura optativa de "Organización de Actividades en el Medio Natural", donde colaboran en algunas prácticas y diseñan un proyecto de trabajo tutelado, en el que pueden crear una práctica, desde el punto de vista organizativo y de gestión, para llevarla a cabo en la realidad.

Vemos pues que la implicación del alumnado se considera, por un lado una necesidad formativa y, por otro, una ayuda imprescindible para acometer ciertas prácticas. También

percibimos como está condicionada por la orientación metodológica de la asignatura, hacia aspectos más globales o especializados, por la propia capacitación inicial del alumno y por los estímulos que sean capaces de proveer cada uno de los profesores.

- **La vivencia: enfoques con distinto significado**

A lo largo de nuestra investigación nos hemos encontrado de forma recurrente con el papel conferido a la vivencia como factor básico en el marco de las AFMN. No obstante, hemos comprobado como a la vivencia se le otorgan diversos significados. En este apartado nos vamos a centrar en el papel que se le concede a este concepto, en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación universitaria en las AFMN. Vemos la importancia que nuestros profesores concede a la vivencia, muy marcada por las posibilidades de aprender que ofrecen los espacios naturales, no sólo desde contenidos motrices, sino también desde otros aspectos que conectan con otras capacidades a desarrollar como personas y profesionales. Creemos que nuestros profesores conceden una gran trascendencia formativa a este aspecto, desde sus propias vivencias personales y profesionales, como hemos podido comprobar ya en el apartado 7.1 de este capítulo, al profundizar en la biografía de cada uno de ellos. Sin duda, su vinculación íntima y personal con estas prácticas y la experiencia positiva en las mismas han condicionado el valor que otorgan a la vivencia en la práctica.

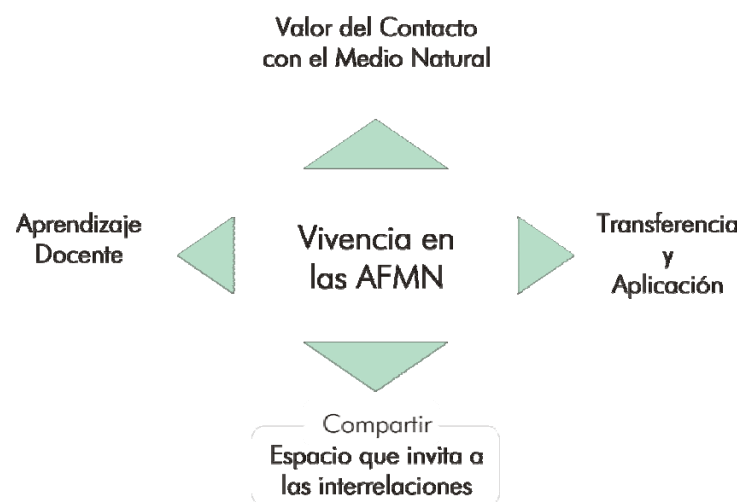


Gráfico 7.13: Significados atribuidos a la vivencia

Para una mayor concreción narrativa, vamos a dividir los aspectos vivenciales en cuatro apartados, aun considerando que en el discurso de nuestros profesores algunos de ellos aparecen muy interrelacionados. Estos apartados inciden en cuatro aspectos (Gráfico 7.12): el

contacto con el medio, el aprendizaje y la formación docente, la dimensión grupal, y su transferencia y aplicación a la práctica profesional.

*- Vivencia en el contacto con el medio: motivación, novedad y emociones*

Nuestros profesores defienden el valor educativo intrínseco que poseen las AFMN, debido al medio en el que se desarrollan. El hecho de vivir experiencias en el medio natural ofrece una implicación diferente sólo por el hecho de salir del espacio habitual, donde lo desconocido, el reto personal y colectivo y la vivencia de sensaciones diferentes suponen una motivación intrínseca a la práctica (Ascaso et al, 1996). Coincidimos con estas afirmaciones, pero queremos dar un cierto matiz en este sentido, considerando a la naturaleza "a priori" como un lugar privilegiado para determinados aprendizajes, que demuestran su verdadero valor y sentido con la intervención del docente. A este respecto, nos parece importante destacar que una de las prioridades formativas de Silvano es la búsqueda y enseñanza constante de actividades, de espacios y de materiales que inviten a aprender desde un planteamiento abierto y atento a las necesidades del alumnado, donde el medio pasa de ser un simple escenario "privilegiado" a convertirse, por medio de la acción e intenciones explícitas del profesor, en un espacio de vivencias y aprendizajes.

*- Vivencia para el aprendizaje docente y experimentación de las posibilidades que nos ofrecen las AFMN*

En este caso nos vamos a referir a la vivencia como estrategia de aprendizaje docente. Con respecto a esto, Valle expresa la importancia de la experiencia personal en la formación docente, desde una metodología que ella misma denomina como vivencial; cree, no obstante, que este planteamiento metodológico está condicionado por el espacio en el que se desarrollan las prácticas, afirmando que el espacio de práctica marca y define las metodologías; observamos como ella desarrolla actividades de aproximación en espacios urbanos, espacios naturales cercanos y lejanos, creyendo que las prácticas en entornos cercanos suelen ser más instrumentales, más técnicas y sin embargo, las prácticas de entorno lejano, suelen posibilitar propuestas más vivenciales. En este sentido, Silvano y Pedro afirman la importancia que tienen las salidas de larga duración, en las que se mantienen situaciones de convivencia en contacto con la naturaleza y experiencias intensas que se recuerdan y mantienen en el tiempo, potenciando de forma muy relevante aspectos que repercuten directamente en la acción

formativa. Esta situación convierte la experiencia en un intenso aprendizaje vital, que sin duda se refleja también en los aspectos formativos como docente.

Constatamos como Pedro defiende que su labor como formador de formadores es mostrar, posibilitando experiencias y vivencias en el medio natural, que sean duraderas y lo suficientemente significativas para que en el futuro nuestro alumnado universitario decida desarrollarlas en su práctica profesional; en este sentido, dedica mucho tiempo y esfuerzo a los aspectos vivenciales-emocionales, pues piensa que son fundamentales y no se pueden aprender por otra vía. Jorge, continuando en esta línea, cree que el papel del educador en las AFMN no puede aprenderse sin ser vivenciado. Por otra parte, Silvano trata de hacer sentir a su alumnado lo que él ha sentido y aprendido en contacto con la naturaleza, como espacio de disfrute y vivencia de sensaciones positivas, aprovechando y combinando las diferentes vías de aprendizaje didáctico (capacitación técnica, optimización educativa y suministradora de las emociones), utilizadas en la forma y momento adecuados, en función de las intenciones formativas.

Una preocupación recurrente en este sentido es cómo, a través de la vivencia de la práctica, podemos transformar las concepciones iniciales de ciertos alumnos, que mediadas por el imaginario social, otorgan a estas actividades una perspectiva de vivencia exclusivamente recreativa. De esta forma, especialmente Valle y Jorge, tratan de sacar a la luz los argumentos educativos que subyacen en estas prácticas, para que su alumnado los comprenda desde una perspectiva docente, es decir, que perciban la asignatura como futuros profesionales que trabajan con contenidos de AFMN; de este modo, la dificultad es saber compatibilizar perspectivas y ubicar a su alumnado en los procesos de aprendizaje, que aun desarrollándose en un espacio diferente y especial, son en definitiva propuestas formativas.

Volviendo al pensamiento de Silvano, constatamos la importancia otorgada a los procesos prácticos basados en la experiencia (Lemann, 2003), y en lo que el denomina como "Pedagogía de la aventura", en donde se busca una vivencia intensa, destacando la seguridad en todos los aspectos, incluidos los aspectos personales, donde se priorizan los procesos de relación grupal, en los que todos puedan disfrutar y desarrollar valores desde propuestas sencillas y aplicables, basadas en retos. Propuestas en las que adquieren relevancia los procesos metodológicos necesarios para que, a través de la "Pedagogía de la aventura", se logre la humanización.

En definitiva, creemos que la asignatura de AFMN se percibe como una materia diferente al resto de las que conforman el plan de estudios, tanto de Maestro como de Licenciado, por ese carácter vivencial necesario para el aprendizaje, por el compromiso mutuo entre profesor y alumnado que requiere la asignatura, para que ésta discorra apropiadamente, y por el reto que supone desarrollar un contenido tan atípico, en las circunstancias en las que se desarrolla. Así, creemos que la forma de trabajar en “el medio natural” de cada uno de nosotros se debe reflejar en nuestro alumnado, que aprende no sólo de los contenidos que les presentamos, sino también, y quizás de forma más relevante, de nuestros principios y formas de llevar a cabo la actividad, coincidiendo con Van Manen (1998: 90), en que: *“la relación pedagógica entre profesor y estudiantes tiene una cualidad personal. El profesor no sólo pasa un corpus de conocimiento a sus alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor es lo que enseña”*. Todo esto es necesario que se vivencie en la práctica compartida entre profesor y alumnado en el medio natural y en la reflexión crítica posterior de este trabajo, pudiendo valorar cómo estas u otras opciones conllevan hacia aprendizajes a través de las AFMN.

*- La vivencia compartida: espacio que invita a las relaciones y al crecimiento personal*

Complementando y relacionándose con el resto de razonamientos esgrimidos en torno a la vivencia, vemos la posibilidad que ésta nos brinda para favorecer el proceso de interrelación humana en el seno de las AFMN, enfocado desde una mirada doble: como formadores y como personas.

Este punto de vista se refleja claramente en los planteamientos de Jorge, ya que le otorga valor formativo a la vivencia, proporcionada no sólo por el contacto con el medio y el desarrollo de actividades, sino también por el trabajo de grupo, de normas, de diálogos, de momentos, de encuentros, de reflexiones,... encaminadas al desarrollo de valores, como eje central de su pedagogía. Un formador sin vivenciar la esencia de estas prácticas es muy difícil que conozca las diversas situaciones que se pueden dar en ellas.

Un trabajo conjunto y planificado de la experiencia individual y grupal, permite amplificar las posibilidades que ofrecen estas actividades en relación a procesos de colaboración, empatía, vivencia de sensaciones compartidas, intercambio de emociones, etc. Cualidades deseables y necesarias en cualquier educador, independientemente de que se dedique a las AFMN o no. De esta forma, Valle, Silvano, Pedro y el mismo Jorge, coinciden en asignar a las AFMN muchas potencialidades desde ciertos aspectos sociales y emocionales que surgen en estas prácticas y

no se desarrollan con tanta facilidad en otras. También Ángel llama la atención sobre el hecho de que las asignaturas de AFMN se recuerdan y dejan huella, fundamentalmente por las vivencias que reportan, proponiendo que esta materia pudiera estar ubicada en los primeros años de la formación, y así poder aprovechar los beneficios grupales que estas proporcionan a lo largo de toda la formación universitaria..

Para Valle, las prácticas en la naturaleza suponen un excelente espacio para compartir con el alumnado algo más que actividades, ya que se establece un grado de relación tan intenso que en ocasiones cuesta volver al aula, sintiendo que el discurso no tiene significado alejado del espacio natural; aunque también afirma que no todo deben ser vivencias, ya que es necesario centrarlas y ubicarlas junto con otros conocimientos y experiencias, que se deben facilitar para la formación.

Consideramos que la vivencia colectiva de/en el medio natural, debe planificarse y gestionarse en función del grupo, no debe ser un proceso abandonado al azar, sino que debe generarse por la acción compartida del profesor y el alumnado; para la cual puede que el medio natural nos ofrezca facilidades, pero estas serán oportunidades baldías si no se implementan adecuadamente.

- *La vivencia como transferencia de aplicación de las AFMN*

Hemos podido intuir que la vivencia es para la mayoría de nuestros profesores un aspecto necesario para poder ponerse en el lugar del otro y para comprobar las posibilidades que nos pueden brindar ciertas experiencias en el medio natural, siendo conscientes de su necesaria contextualización en función de grupos y ámbitos de aplicación. En este sentido, Pedro entiende la vivencia como la transferencia de las experiencias personales a los aprendizajes docentes, tratando de posibilitar situaciones transferibles a grupos reales. Esta vivencia se sitúa en medio del aprendizaje, conectando con una fase anterior en la que se muestra cada contenido aplicado a escolares y donde posteriormente a la práctica se reflexiona en conjunto, buscando aplicaciones contextualizadas a la EF primaria.

Asimismo, Jorge resalta su interés en que, a partir de la vivencia, su alumnado reflexione y saque sus propias ideas como futuros docentes, para poder aplicar los contenidos y recursos aprendidos en la asignatura. Pedro cree que a partir de la vivencia su alumnado puede valorar la asignatura y entender que es un contenido posible dentro de Primaria. Silvano, por su parte,

asegura que uno de sus pilares metodológicos es que su alumnado encuentre significado educativo a las vivencias generadas en la asignatura.

Por último, comprobamos que en muchas ocasiones nuestros profesores aportan un abanico diverso de propuestas y actividades, ya que en las diferentes visiones y vivencias de las prácticas, se pueden encontrar propuestas a las que imprimir significados especiales y aplicables a su tarea docente. También es importante señalar que la vivencia en la práctica como aplicación, fundamentalmente en el marco escolar, está presente en los documentos de la memoria, que tanto Valle como Jorge proponen hacer a su alumnado en la fase posterior a la práctica, donde la vivencia y la reflexión grupal y personal posterior se ofrecen como enlace y momento final de aprendizaje, en pro de la aplicación didáctica de las mismas.

- **Transformación del contenido disciplinar en aplicación didáctica**

En el último apartado, que dedicamos a los pilares metodológicos, profundizaremos en la forma en que nuestros profesores transforman los diferentes contenidos de la materia, para facilitar su comprensión y la aplicación docente (Gráfico 7.14). Este último punto ya ha sido tratado en los aspectos metodológicos que giran en torno a la vivencia en la práctica, pero aquí en este apartado lo vamos a enfocar de manera diferente, repasando las estrategias que cada uno de nuestros profesores desarrolla hacia la búsqueda de la aplicación de las propuestas en diferentes ámbitos profesionales.



Gráfico 7.14: Formas en las que se trasforma el contenido en aplicación didáctica



Ya hemos visto la importancia que Pedro le otorga a la práctica, a través de la cual trata de hacer vivir a sus alumnos situaciones parecidas a las que los niños pueden vivir, implicándoles en la organización de prácticas y salidas que sigan estos criterios de aplicabilidad.

Valle nos asegura que trata de buscar esta aplicación en todas las prácticas. Es el fin de las mismas, a través de un trabajo posterior a cada una de ellas en el cuaderno de campo, desde un trabajo base que propone la profesora y que el alumnado ha de enriquecer buscando aplicaciones didácticas contextualizadas en la EF primaria.

Jorge, aunque principalmente busca la aplicación desde la reflexión de las vivencias en la práctica, cree que un momento de aprendizaje clave para la aplicación didáctica es el trabajo obligatorio por grupos. Se trata de un proyecto de organización de una propuesta educativa en el medio natural, que en su opinión es una excelente herramienta de aprendizaje, vinculada especialmente al ámbito organizativo y de planificación, que debe tener en cuenta todos los condicionantes propios de una actividad en el medio natural y que se ha de relacionar con planteamientos educativos aplicables en contextos escolares. Este trabajo tiene un seguimiento continuado por parte del profesor, convirtiendo las frecuentes reuniones con su alumnado en un momento de aprendizaje muy significativo. En algunas ocasiones, estos trabajos se han llevado a la práctica real, aunque en la mayoría de los casos se han limitado al ámbito teórico. Lo deseable sería, según palabras de Jorge, que pudieran llevarse a cabo más experiencias de este tipo, algo que no es fácil y que requiere mucha implicación por parte del alumnado, profesor y centro escolar.

Delfín, basa sus estrategias de aplicación didáctica en la experimentación de las diferentes fases del aprendizaje de las especialidades de nieve y a través de las prácticas entre compañeros, donde se busca la aplicabilidad del contenido desde los trabajos que, por grupos de capacitación, hacen los estudiantes. Cree que este enfoque es interesante de cara a enfrentarse al proceso de E-A con grupos, pero que tiene sus limitaciones si lo comparamos con la situación ideal, que es la búsqueda de proyectos reales de aplicación didáctica con escolares.

Ángel, desde la asignatura troncal y orientado hacia el ámbito escolar, trata de buscar en algunas de las salidas al medio natural estrategias para un aprendizaje más significativo, con una mayor relación entre teoría-práctica y con un enfoque más compartido con su alumnado, encontrándose con la limitación del gran número de alumnos y las pocas horas disponibles; sin embargo, esta estrategia la lleva a cabo sólo en momentos puntuales. La aplicación en el marco de la asignatura de "Organización de Actividades en el Medio Natural", la desarrolla a través de

la elaboración de un proyecto de organización y su puesta en práctica, siendo este un pilar básico en el aprendizaje de la misma.

La estrategia de aplicación didáctica de Silvano tiene dos vías. La primera de estas vías es para todos los estudiantes, en la que su estrategia para facilitar los aprendizajes es simplificar las tareas, normalmente ayudándose de algún juego, tratando de desdramatizar en sí la acción, dejando poco a poco que el alumnado vaya desarrollando por sí mismo lo que aprende y que busque la aplicación de ello en los diferentes ámbitos profesionales. En otro nivel, está la posibilidad voluntaria que brinda a los alumnos que estén dispuestos, fuera ya del estricto marco de la asignatura, y es la participación en el diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos con centros escolares y otras entidades y colectivos sociales, trabajando con un equipo de profesionales de diferentes ámbitos.

#### 7.4.3.2 Actividades de enseñanza aprendizaje: tipología y enfoque

En este segundo apartado vamos a tratar de definir, por un lado, el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo nuestros profesores, destacando su enfoque y el espacio-tiempo en el que se desarrollan (Gráfico 7.15), y por otro, si en el desarrollo de propuestas concretas se cuenta con el apoyo estable o eventual de colaboradores. Para su análisis vamos a dividir las actividades de E-A en cinco apartados, dedicándole un espacio final a las colaboraciones que reciben, o no, nuestros profesores, en el desarrollo de su docencia.

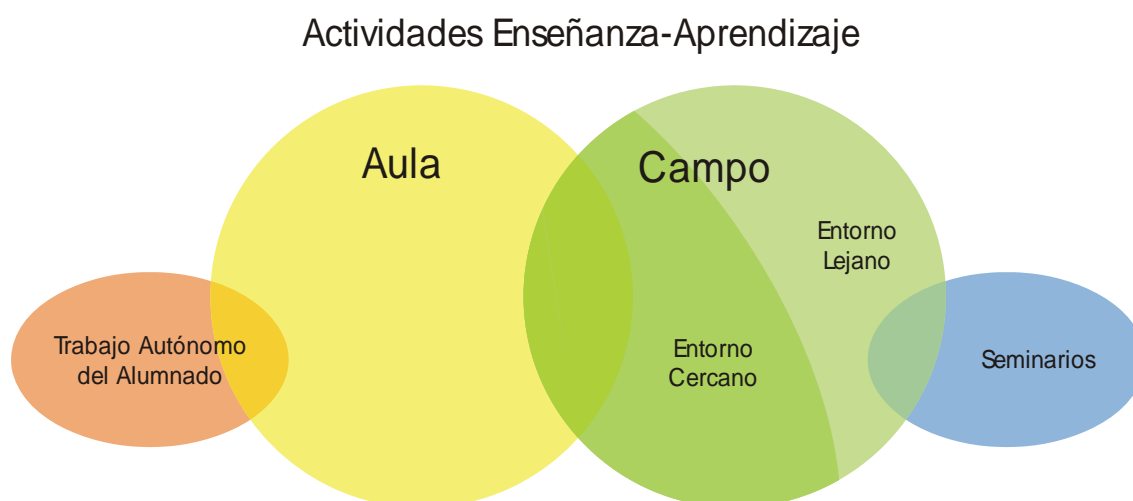


Gráfico 7.15: Principales tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje

- **Actividades de aula: teóricas y prácticas**

El trabajo que nuestros profesores realizan en el aula es bastante diverso y se desarrolla de manera diferente en función del momento temporal de la asignatura. Como ya hemos visto, a nuestros profesores les gustaría disponer de más tiempo y de mayores oportunidades para poder salir al medio natural y declaran que si así fuese, dedicarían un menor tiempo al trabajo de aula.

En el espacio aula, suelen plantearse propuestas con más intensidad y frecuencia en los inicios de curso o cuatrimestre, momentos en los que nuestros profesores, por un lado, presentan y/o negocian el calendario y la organización de prácticas y salidas y, por otro, tratan de contextualizar la asignatura desde el punto de vista conceptual, didáctico y organizativo, fundamentalmente a través de clases teóricas expositivas. Con estas clases se pretende proporcionar un soporte teórico a todas aquellas actividades prácticas que van a desarrollarse, aportando los conocimientos básicos necesarios para su posterior puesta en práctica en las salidas al medio natural; con lo cual percibimos una clara subordinación del trabajo de aula al trabajo en otros espacios. El caso de Delfín es diferente, ya que las pocas sesiones que desarrolla en el aula se destinan a trabajar fundamentalmente los aspectos organizativos de las salidas; el resto del trabajo teórico se introduce en el autobús, camino de las pistas de esquí y fundamentalmente cada alumno se lo estudia por su cuenta.

Una vez que comienzan a desarrollarse las primeras prácticas y salidas, el trabajo en el aula se dedica fundamentalmente, en el caso de Valle y Jorge, a llevar a cabo reflexiones compartidas y a evaluar las experiencias prácticas desde el punto de vista personal, grupal y docente, aunque en ocasiones también se continúa con el trabajo más teórico, como es el caso de Pedro y Valle. Silvano, por su parte, afirma que el trabajo de aula lo aborda desde las propuestas prácticas, a través de la asimilación y reflexión de lo aprendido, buscando un proceso de enseñanza-aprendizaje cíclico y en espiral, que parte de las experiencias prácticas para llegar a la teoría. Tan sólo Ángel desarrolla clases magistrales en el aula durante todo el curso.

Pedro sí que menciona otras actividades realizadas en el aula, con un componente más práctico, tales como: comentarios sobre material audiovisual, trabajos en pequeños grupos, grupos de discusión, puestas en común,... Con el trabajo de discusiones en grupo y las puestas en común tras la lectura de documentos, también coinciden Valle y Jorge.

- **Actividades de campo: prácticas motrices y salidas al medio natural**

Con estas actividades de campo, nos referimos a aquellas desarrolladas fuera del espacio-aula convencional. Éstas se enfocan mayoritariamente a partir de la implicación motriz del alumnado en propuestas motrices concretas en o para el medio natural que suelen convertirse en el eje de la acción docente de la asignatura, centradas, como ya hemos visto anteriormente, en la vivencia, el protagonismo del alumnado y la aplicación didáctica. En el transcurso de estas actividades podemos destacar varias cuestiones que comparten algunos de nuestros profesores, sobre las que nos parece oportuno detenernos:

- Previamente a la realización de estas actividades, fundamentalmente en el caso de las salidas al medio natural, algunos de nuestros profesores tratan de negociar y/o compartir el programa con su alumnado. Estos momentos, aunque ambiciosos al principio, suelen terminar con la elaboración de grupos para colaborar en el desarrollo de ciertas prácticas, adoptar compromisos o no por parte del alumnado en la participación de ciertas prácticas y conformar el calendario de la asignatura.

- Algunos de nuestros profesores realizan una amplia oferta de actividades prácticas y salidas. En este sentido Ángel, Silvano, Jorge y, en menor medida Valle, dan la posibilidad a su alumnado de no participar en todas las prácticas planteadas, llevando a cabo de este modo un amplio número de actividades "a la carta" para su alumnado, que aumentan el compromiso y la dedicación que ya de por sí tiene la asignatura. Esta situación se produce por dos motivos: el primero, dar la posibilidad a su alumnado de participar en un abanico amplio de prácticas y, el segundo, para facilitar la participación a aquellos alumnos que tienen dificultades para asistir, teniendo en cuenta que muchas de las propuestas han de realizarse fuera del horario lectivo.

- A lo largo de las actividades prácticas existe una implicación especial del alumnado, véase Pedro y Valle, donde mediante un trabajo por grupos, sus alumnos plantean prácticas para toda la clase, o autónomamente, bajo la supervisión del profesor, o bien colaborando con el profesor para el desarrollo de aspectos puntuales en algunas salidas. De otra forma, otros profesores realizan un minucioso seguimiento de proyectos de organización de actividades que plantean sus alumnos, que en algunas ocasiones se ha llevado a la práctica.

Dividiremos las actividades prácticas en dos tipos: prácticas en entorno cercano y próximo (duración corta) y prácticas en el entorno lejano (duración corta y larga).

*Prácticas en entorno cercano y próximo (duración corta)*

Estas actividades se desarrollan en el propio entorno del centro, espacios urbanos o espacios naturales cercanos. La duración de estas actividades suele oscilar entre una o dos horas, respetando el horario habitual de clase y media jornada. En ellas se desarrollan actividades básicas y preparatorias para actividades en el medio natural, con aprovechamiento del gimnasio y de las instalaciones universitarias, como aproximación a las AFMN, y salidas a parques urbanos o espacios naturales cercanos. A lo largo de estas actividades a veces se trabajan contenidos de forma interrelacionada. Estas actividades son más instrumentales y se suelen llevar a cabo desde un planteamiento más técnico y analítico. A partir de ellas se reflexiona sobre sus posibilidades y aplicaciones, y de forma paralela se trata de relacionar teoría y práctica. Algunas de estas actividades son preparatorias de las actividades de larga duración en las que se repite el desarrollo de algunos contenidos desde una perspectiva más integral.

*Prácticas en el entorno lejano (duración corta y larga)*

Son las actividades en las que nuestros profesores suelen encontrarse más cómodos y en las que pueden desarrollar con mayor amplitud las posibilidades que les brinda la asignatura, aunque también son las prácticas que requieren mayor esfuerzo organizativo, logístico y de personal humano y en las que los recursos económicos suelen ser insuficientes. Nos referimos a aquellas salidas al medio natural, de al menos una jornada completa, donde en ocasiones se pernocta. Estas salidas suelen tener un carácter más globalizador, donde se desarrollan varias actividades, se plantean con mayor facilidad propuestas interdisciplinarias y transversales y se trabajan aspectos de convivencia y relación de grupo con mayor intensidad.

Como ejemplo de ellas tenemos: las salidas a la nieve de un día de Delfín, la actividad combinada de Deportes de Aventura y actividades itinerantes (travesía de montaña o ruta cicloturista) de Ángel o las actividades de senderismo, espeleología, orientación, bicicleta, ascensiones, escalada deportiva, piragüismo que suelen realizar el resto de profesores.

Dentro de estas actividades hemos de destacar la acampada, que se convierte en el caso de Valle, Jorge, Silvano y Pedro en algunos años, en centro de los aprendizajes de la asignatura. En esta actividad se conviven varios días en contacto con el medio natural, suponiendo una importante experiencia de globalización de aprendizajes y convirtiéndose normalmente en el espacio donde más protagonismo tienen los/as estudiantes y donde la vivencia cobra especial relevancia. En ella se desarrollan actividades motrices, lúdicas, de animación de grupos,

ambientales, culturales, veladas,... y se adquieren recursos para una permanencia significativa en el medio natural. En estas actividades, Silvano y Jorge trabajan con mayor extensión y significado su eje pedagógico: la educación en valores. Pedro se afana especialmente por impregnar a sus actividades el conocimiento natural y cultural de la zona a la que se acude y el cuidado ambiental contextualizado en ese espacio natural concreto; estas interrelaciones se hacen de forma viva y significativa, relacionando los conocimientos con las características del contexto y del espacio natural al que se acude.

Nos parece de interés destacar el debate existente entre los profesores sobre si la acampada debe ser la culminación y realización de los contenidos desarrollados en la asignatura, o bien si podría constituir una actividad propicia para la comprensión global de las posibilidades del medio natural y realizarse en los inicios de la asignatura, facilitando un mejor conocimiento del grupo y de la esencia de los aprendizajes de la asignatura.

Para finalizar este apartado, nos preguntamos si el elevado coste de estas actividades debe ser cubierto por el alumnado. Creemos que es una actividad especial y necesaria para la adecuada formación de nuestros estudiantes, que supera en gasto a otras, y que debería ser subvencionada, porque los alumnos ya han abonado sus tasas de matrícula. Esta situación ideal no suele existir, a no ser que nuestro profesorado encuentre subvenciones especiales, pero lo normal es que el alumnado deba pagar un extra por la participación en las mismas. Este hecho sitúa a los profesores en una encrucijada, que les hace plantearse el siguiente interrogante: ¿puedo hacer obligatorias prácticas que además de salirse del horario habitual nuestro alumnado se debe costear? Por el momento nuestros profesores se encuentran con situaciones muy diferentes, ya que han de convencer a su alumnado y/o buscar soluciones creativas e imaginativas para costear estas prácticas. En otros casos, cuando es una empresa la encargada de llevarlas a cabo, se ha de solicitar a los alumnos el pago de cuotas elevadas.

- **Seminarios**

No todos nuestros profesores utilizan este formato de actividad formativa, pero aquellos que lo hacen lo consideran como un interesante momento de aprendizaje, en el que trabajan con un grupo pequeño de alumnos y desde problemas prácticos muy concretos y contextualizados.

Las actividades más comunes durante los seminarios son:

- Coordinación y supervisión de las prácticas que desarrollan los alumnos por grupos (Valle y Pedro).
- El seguimiento de los proyectos de organización en el medio natural (Ángel y Jorge).

- El trabajo de contenidos teórico-prácticos concretos con grupos reducidos (Valle).

- En el caso de Silvano, el trabajo en seminario es optativo y se realiza en dos vías: por un lado, coordinando y formando a grupos con intereses comunes y, por otro, invitándoles a participar en su grupo de trabajo o en la preparación de alguna actividad en el medio natural para diferentes colectivos.

- **Trabajo autónomo del alumnado**

El trabajo autónomo del alumnado se basa fundamentalmente en: la elaboración de prácticas para desarrollar en clase, la lectura de documentos, la confección de memorias o cuadernos de campo con las vivencias, reflexiones y aplicaciones generadas en cada práctica, la preparación de exámenes y la elaboración de trabajos y proyectos teórico-prácticos. En relación al trabajo autónomo del alumnado, nuestros profesores cada vez son más reacios a mandar trabajos sobre contenidos teóricos, por ejemplo Silvano sólo manda trabajos que supongan un bien común para todos, tales como la recopilación de recursos, documentos, enlaces de internet, etc., para enriquecer la documentación aportada. Ángel se queja de que la mayoría de estos trabajos se copian, por ello suele proponer cuestiones concretas en las que el alumnado debe ajustarse a situaciones contextualizadas; estos trabajos se proponen a aquellos alumnos que no pueden asistir a determinadas prácticas o que quieren aportar algo más a la asignatura.

- **Otras actividades: plataformas virtuales**

En este apartado nos gustaría mencionar el uso de las Nuevas tecnologías en las asignaturas de AFMN. Hemos podido comprobar que aparte del correo electrónico, utilizado para realizar el seguimiento de trabajos y proyectos, nuestros profesores no las utilizan como apoyo a la docencia. Hay que valorar las excepciones de Delfín y Valle, que trabajan con una plataforma virtual, que en el caso de ambos es utilizada como repositorio de documentos y como tablón de anuncios, perdiéndose, de este modo, la posibilidad del trabajo colaborativo y del intercambio que se puede desarrollar con las tecnologías.

### **Colaboradores para el desarrollo de las actividades**

No queremos terminar este extenso apartado referido a la metodología y las actividades de E-A, sin tratar un tema recurrente en el desempeño profesional de los profesores de AFMN y sin comprobar cómo lo resuelven cada uno de los participantes en esta investigación. Nos referimos si para el desarrollo de sus prácticas requieren o no de la presencia de colaboradores externos a la asignatura.

En este sentido, hemos visto como todos nuestros profesores sienten la necesidad de contar con colaboradores para el desempeño de su labor docente. Hemos percibido cierto sentimiento de soledad y abandono por parte de sus compañeros y de la propia institución universitaria. Este hecho contribuye a que se busque la complicidad y afinidad entre el alumnado, independiente de la valoración de si esta asignatura puede predisponer a ello. Frecuentemente también nuestros profesores acuden a instituciones para que les ayuden al desarrollo de prácticas puntuales, a compañeros de trabajo e inclusive directamente a empresas.

En otros puntos ya nos hemos referido al trabajo tan diverso que deben acometer los profesores de AFMN, sobre todo en las salidas, donde ejercen de personal "para todo": gestión de materiales y espacios, contratar transporte, pedir subvenciones, peticiones, autorizaciones y además construir aprendizajes en un medio donde la incertidumbre es la única certeza con la que nos encontramos. Una vez dicho todo esto, y aunque ya se ha visto reflejado en el capítulo seis, en los informes de cada profesor, vamos a recordar cómo cada uno de nuestros profesores encuentra colaboraciones diversas.

El caso de Pedro es curioso, ya que a pesar de creer que las actividades las puede realizar sin colaboración, piensa que contar con ella le puede hacer llegar más allá y con ello verse favorecido su alumnado. Él cuenta con alumnos con los que prepara ciertas salidas y sobre todo con exalumnos que se enganchan a la asignatura, continuando así su formación desde otra perspectiva, y de paso enriqueciendo las propuestas y los aprendizajes destinados a los alumnos en curso. Nuestro profesor se siente orgulloso con la cultura que llega a crear en la asignatura y cree que esto además de servirle de apoyo a la docencia, genera buenos ejemplos.

Valle cree que sería necesario el apoyo de algún compañero para desarrollar ciertas prácticas, ya que a veces no las realiza, porque necesitaría recurrir a la gestión indirecta. Los motivos son diversos: bien por falta de materiales, formación o por la necesidad de tener apoyos docentes especializados debido a la gran cantidad de alumnos matriculados. En determinadas prácticas y salidas colabora con ella un compañero con un papel muy relevante.

Delfín nos dice que además del apoyo de los alumnos matriculados, en momentos puntuales y en alguna modalidad concreta, tiene algunas colaboraciones. Se refiere a ex alumnos y a algún compañero de la Facultad, pudiendo con su presencia plantear algunas cuestiones que en solitario le sería muy complicado llevar a cabo.

Ángel recibe el apoyo de empresas contratadas para el desarrollo de las materias más específicas. En este caso, los técnicos de la empresa son los que dirigen las actividades,



mientras que el profesor actúa como coordinador. Realmente sin este planteamiento el plan de estudios del centro, en el que nuestro profesor imparte docencia, no podría ser tan extenso, específico y ambicioso.

Jorge no cuenta con colaboradores de forma habitual, a veces algún alumno ha colaborado como coche de apoyo en las prácticas de bicicleta y en prácticas puntuales algún profesor de su área le ha acompañado. No obstante, le parece una cuestión básica en este tipo de prácticas.

Silvano cuenta habitualmente con la colaboración de algunos compañeros, amigos, antiguos alumnos, con los propios alumnos del curso y con asociaciones o empresas del ámbito de las AFMN.

#### 7.4.4 Evaluación

Consideramos la evaluación como uno de los elementos curriculares más importantes y a la vez controvertidos de los procesos educativos. Para algunos autores supone una encrucijada que afecta y condiciona de forma especial al resto de elementos del currículo (López Pastor, 2004a; Santos Guerra; 1999), poniendo de manifiesto nuestras concepciones docentes.

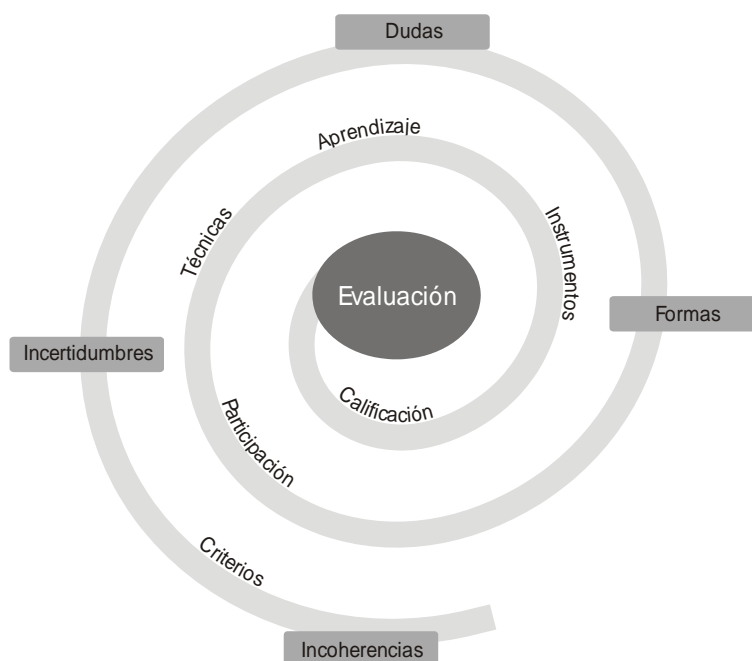


Gráfico 7.16: Algunas consideraciones en torno a la evaluación

Los procesos de evaluación son un tema problemático en las prácticas docentes universitarias, al menos para aquellos que se detienen a reflexionar sobre el mismo. Sin ningún lugar a dudas podemos afirmar que es el elemento curricular que más incertidumbres genera en el profesorado objeto de nuestra investigación.

A la hora de analizar las prácticas evaluadoras de nuestros profesores y coincidiendo con algunas aportaciones de Álvarez Méndez, 2001; Fernández-Balboa, 2005; Fernández Sierra, 1996; López Pastor, 2004b; Salinas, 2002; Santos Guerra; 1999, observamos cuestiones recurrentes y paradójicas, de las que nos vamos a ocupar a lo largo de este apartado (Gráfico 7.16).

#### **7.4.4.1 La evaluación: dudas e incertidumbres**

Hemos podido comprobar como en algunos de nuestros profesores la claridad de ideas y seguridad a la hora de hablar de objetivos, contenidos y metodología se torna en dudas e incertidumbres cuando les preguntamos por la evaluación. En la lectura de los programas docentes comprobamos como se marcan criterios y formas de evaluar que no corresponden con el resto de elementos de su práctica educativa, presentando dilemas aún más evidentes cuando se prestan a justificar su método de evaluación y cuando les preguntamos por él.

En este sentido Ángel, Silvano y Pedro, confiesan que la evaluación es el elemento más problemático de su práctica docente. Silvano la denomina metafóricamente la "patata caliente", generándole muchos interrogantes y que año tras año a pesar de los cambios en el modo de evaluar, siente que es una cuestión que no acaba de resolver satisfactoriamente. Por otra parte, Ángel centra sus dudas en si los instrumentos de evaluación son los más idóneos y en si los criterios fijados obedecen a sus intenciones docentes, reconociendo que incurre en contradicciones que no sabe resolver. Pedro nos habla de sus problemas para poder evaluar las vivencias, actitudes e implicación del alumnado, ya que no encuentra instrumentos idóneos de evaluación, y de la presión implícita, percibida tanto desde los alumnos como dentro del propio sistema universitario. Para justificarlo menciona la supuesta necesidad de objetividad en la evaluación y de las cuestiones legales a las que se podría enfrentar si esto no fuera así. Siente que por parte de la Universidad está obligado a hacer un tipo de evaluación aséptica, basada en una calificación objetiva del alumno.

Las dudas e incertidumbres de estos profesores vienen dadas por el miedo a no ser justos, la presión que sienten por lo que supone la calificación del alumnado, la tradición universitaria en las prácticas de evaluación y las dificultades con las que se topan a la hora de encontrar criterios

de valoración, sobre todo en los aspectos vivenciales y actitudinales y en la implicación del alumnado, que aunque son muy importantes en su práctica diaria no se ven reflejados en la evaluación.

Pensamos que todo lo planteado anteriormente tiene relación con las paradojas de la evaluación, de las que hablan entre otros: Álvarez Méndez, 2001; Fernández Sierra, 1996; López Pastor, 2004b; Santos Guerra; 1999, centradas principalmente en la indiferenciación entre evaluación y calificación ¿Por qué se habla de evaluación si lo que se practica es la calificación? (López Pastor, 2004b), donde se lleva a cabo la medición de resultados y la valoración de los conocimientos teóricos, cuando en la práctica se pretenden desarrollar otras capacidades, de ahí la contradicción entre el discurso docente y sus prácticas de evaluación.

Pero también hemos visto que algunos de nuestros profesores muestran interés, sin tantas dudas, por buscar fórmulas diferentes, en donde las prácticas de evaluación adquieren un tono menos unidireccional. Así Valle, desarrolla en profundidad el apartado de la evaluación en su programa, algo no muy habitual en los programas universitarios, yendo más allá de considerar la evaluación como un simple instrumento de calificación, y Jorge se refiere al carácter continuo, procesual y compartido de la evaluación, buscando, además de una herramienta para la calificación, un proceso enriquecedor a nivel formativo, tanto para los estudiantes como para el profesor.

#### **7.4.4.2 Las diferentes “formas” que toma la evaluación**

Una vez planteadas algunas cuestiones iniciales, que problematizan los procesos de evaluación, vamos a tratar de exponer la forma en la que nuestros profesores llevan a cabo estos procesos en el marco de sus asignaturas.

##### *La participación del alumnado y su relación con la evaluación*

Dos de las cuestiones coincidentes en nuestros profesores a la hora de hablarnos de la evaluación y de reflejarla en sus programas son: por un lado, cómo la participación del alumnado en el desarrollo de la asignatura se convierte o no en un requisito y, por otro, cómo ésta condiciona la forma de evaluar. En este sentido, aún existiendo una opinión unánime entre ellos en torno a la importancia de la misma, aparecen entre nuestros profesores diferentes formas de concebir la participación y su relación con la evaluación, encontrándonos varias cuestiones relevantes sobre las que reflexionar.

- La participación se tiene en cuenta fundamentalmente en las prácticas fuera del aula, no considerando obligatorias las sesiones teóricas desarrolladas en el aula ni Ángel, ni Silvano, ni Pedro.
- Concurrencia de diferentes alternativas en la evaluación según la participación del alumnado. Así Pedro, Valle y Ángel dan la posibilidad de cursar la asignatura desde diversos grados de implicación, existiendo en función de ésta, diferentes vías de evaluación.
- La participación es un requisito de partida. Algunos de nuestros profesores recalcan la importancia de ésta, pero no la evalúan, considerando la participación en las prácticas (en todas las ofertadas o en alguna de ellas) con un apto o no apto, como vemos en el caso de Delfín y Ángel.
- Aunque la oferta de actividades es amplia, se establece un número mínimo de participación en las actividades prácticas, tratando de acomodarse así a la situación, circunstancias o intereses del alumnado. De esta forma, Silvano da la posibilidad de elegir entre unas prácticas de varios días (acampada) o la participación en las prácticas ordinarias, y Jorge condiciona la participación mínima a cuatro prácticas de las aproximadamente quince que oferta.
- En el caso de Delfín, todas las prácticas son obligatorias e ineludibles y no se contempla ninguna otra opción ni alternativa para poder cursar la asignatura. Para él la asistencia es la única forma de que los alumnos conozcan el mundo de la nieve en toda su extensión, sin embargo el que asistan no es el único criterio para superar la parte práctica, insistiendo en que él quiere ver a sus alumnos desenvolverse en la nieve y que a través de la observación va a realizar una evaluación que será la que otorgue el apto o no apto.

A través de estas situaciones nos damos cuenta de que frecuentemente se equipara la participación al mero hecho de “estar” o “asistir” en las propuestas de implicación motriz. Sin embargo, en algunos casos se utiliza la fórmula de la participación activa en la elaboración de actividades por grupos, apoyo en la organización e implicación en la valoración y reflexión en torno a las propuestas planteadas, pero que aun siendo importante para el planteamiento de la mayoría de las asignaturas ni se evalúan, ni se utilizan como criterio de calificación.

Otra de las cuestiones que resulta paradójica, es cómo metodológicamente se valora la participación del alumnado desde todos los elementos del curriculum excepto desde la

evaluación; sólo en el caso de Jorge y Valle aparecen de forma decidida procesos de autoevaluación, coevaluación o evaluación compartida<sup>4</sup>.

*La evaluación: cuestión técnica u oportunidad de aprendizaje*

Frecuentemente cuando se consulta la literatura específica sobre evaluación en EF, encontramos explicaciones y definiciones de carácter fundamentalmente técnico (López Pastor, 2004a). Si reflexionamos sobre los criterios, instrumentos o aspectos que preocupan a nuestros profesores en relación a ésta, observamos que se centran fundamentalmente en cuestiones técnicas, para tratar de resolver y transferir el paso por la asignatura en un número que llamamos “nota”.

En este sentido, todos nuestros profesores utilizan el *examen escrito* para la evaluación, fundamentalmente de conocimientos teóricos, excepto Valle que sólo plantea esta opción para la vía no participativa de la asignatura. Nos parece curiosa la descompensación que existe entre el peso que se da a este examen en la calificación y la importancia que se da a la adquisición de conocimientos teóricos a lo largo del proceso de formación.

Muy recurrentes como instrumento de evaluación son también los *trabajos elaborados por los alumnos*, aunque estos adquieren configuraciones muy diferentes dependiendo de cada uno de los profesores, las asignaturas y la situación del alumno. Así vemos que Ángel y Valle exigen a los alumnos que no participan, la elaboración de un trabajo “compensatorio”. Delfín, por otro lado, propone un trabajo como parte importante de la calificación final para todos los alumnos y un trabajo a mayores para aquellos alumnos que quieran optar a una mejora en su calificación. Silvano y Pedro proponen también trabajos individuales, que forman parte de la nota final; concretamente Pedro apuesta por un trabajo individual sobre la aplicación práctica de la asignatura en la etapa de primaria, siendo la valoración de éste la mitad de la nota. Por su parte, Jorge y Valle optan por un trabajo colectivo, realizado sobre la aplicación de una propuesta de AFMN con escolares.

Sólo Delfín plantea un *examen de conjunto para valorar la ejecución práctica* de las técnicas aprendidas, que solamente sirve para ser apto o no apto en la asignatura. Esta prueba va acompañada de una prueba de observación de la ejecución de la técnica de un compañero a otro.

---

<sup>4</sup> Podemos encontrar ejemplos teórico-prácticos para el desarrollo de estas formas de evaluación consultando en: Fraile y Aragón, 2003; López Pastor, 2004a y Fernández-Balboa, 2005.

A estas formas de evaluación se le asignan determinados porcentajes, que corresponden a su peso en la calificación. La asignación de estos porcentajes es muy diferente entre los seis profesores y creemos que no se corresponden con sus prioridades en relación a los aprendizajes, ya hemos visto por ejemplo, el excesivo peso otorgado en la evaluación de los aspectos más teóricos. Creemos que estas opciones vienen muy marcadas por las tradiciones en nuestra cultura profesional, la “trascendencia percibida” en el proceso de calificación y la necesidad de seguir criterios “objetivos” para no tener problemas.

A todas estas maneras de evaluar podemos añadir algunas otras, que implican de una manera más significativa al alumnado en el proceso de aprendizaje y que tratan de que forme parte del mismo. Así, observamos que Valle y Jorge utilizan como herramienta de evaluación-aprendizaje la *elaboración de memorias* de la asignatura, en las que se realiza un diario de campo, que contiene fundamentalmente las vivencias personales y grupales y la valoración de cada una de las prácticas y salidas, adjuntando también, a modo de portafolios, otros trabajos y reflexiones derivados de la lectura de documentos, aplicaciones didácticas, etc., Valle incluye además un informe de autoevaluación.

Menos relacionado con la evaluación como instrumento de calificación, nuestros profesores hacen alusión a otros procesos de evaluación más formativos. Así, vemos que Pedro plantea una valoración después de cada práctica vivida en relación con los escolares de primaria, y la forma en que Silvano, y sobre todo Jorge y Valle, establecen procesos grupales de evaluación en diferentes momentos, fundamentalmente después de cada práctica y en la evaluación final grupal de toda la asignatura, que se ajustan en mayor medida a la evaluación entendida como proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993).

#### **7.4.4.3 Contradicciones en la evaluación**

Ya hemos hablado de las paradojas que se presentan en la evaluación durante la docencia universitaria y cómo algunas se ven reflejadas en nuestros profesores. Retomando las ideas de Santos Guerra (1999), vamos a incidir en aquellas más relevantes y presentes en la práctica docente de los participantes en nuestra investigación.

Así, aunque algunos de nuestros profesores centran sus teorías pedagógicas en la importancia de los procesos, cuando evalúan focalizan sus intereses en los resultados. En este sentido Pedro, partiendo de las vivencias y actitudes como algo básico en su modelo de formación, ante las dificultades que supone evaluarlas, no las tiene en cuenta en la evaluación. Por otro lado Delfín, considerando la ejecución técnica como la base de su acción docente y

trabajando de forma mínima los conocimientos teóricos de la materia, utiliza un examen de conocimientos como parte fundamental de la calificación del alumnado. En un término medio se encuentra Silvano, que aun teniendo en cuenta los aspectos procesuales en la evaluación, no llega a poder valorarlos como le gustaría, cambiando en sucesivas ocasiones los instrumentos y criterios de evaluación, pero sin obtener resultados satisfactorios.

La evaluación, por tanto, condiciona profundamente el proceso de E-A., resultándonos curioso que en ella se potencien aquellos componentes menos valorados en el desarrollo de la materia, pero que más fácilmente se pueden medir de manera "objetiva" y que a pesar de querer estimular la reflexión y la búsqueda de propuestas innovadoras y contextualizadas, al final se potencia la repetición de ideas aprendidas.

Otra incoherencia observada es que aún siendo muy relevante la implicación del alumnado en el transcurso de las prácticas, participando en ocasiones activa y directamente en ciertas propuestas, a la hora de llevar a la práctica la evaluación, sólo intervengan en la realización de exámenes y trabajos. También nos parece paradójico, que a pesar de que en el proceso de E-A intervienen diversos estamentos y personas, la evaluación se centra casi exclusivamente en el aprendizaje "parcial" del alumno y en su calificación. Otra cuestión importante es valorar el sentido que se le otorga en la práctica al trabajo en grupo, tan necesario en la práctica docente y más aún en el desempeño de esta materia; es cuanto menos curioso observar cómo las evaluaciones se centran casi exclusivamente en los conocimientos individuales adquiridos por cada alumno.

Por otro lado, inclusive en los profesores que demuestran preocupación por una evaluación formativa y la llevan a la práctica, encontramos ciertas incoherencias, ya que utilizan ciertos instrumentos contrarios a su filosofía, tales como el examen y la calificación individual. Por ello creemos que hay prácticas en la evaluación que deberían conducir a una revisión y reflexión de los criterios que las inspiran.

Parece preocupante el hecho de que a pesar de defender modelos de evaluación formativa, encontremos tantas dificultades a la hora de ponerlos en práctica. Es obvio que nuestro alumnado aprende no sólo de "lo que decimos", sino también de "lo que hacemos", con lo cual un modo u otro de evaluación puede que tenga consecuencias más allá de las esperadas. A la hora de enfrentarnos con la tarea de evaluar, sin duda compleja, es posible que el peso de la tradición nos genere ciertos automatismos (López Pastor, 2004b), que sean complicados de contrarrestar y afrontar con valentía, viéndonos arrastrados por la tradición academicista, muy arraigada en los ámbitos universitarios.

No obstante, ante este asunto tan problemático, al menos los docentes que en otras facetas demuestran su competencia, deberían (o deberíamos) reflexionar y buscar alternativas a la desprofesionalización docente que supone asumir modelos de evaluación en los que no creemos o que nos parecen limitados. Para ello debería llevarse a cabo un debate serio entre los agentes implicados y se deberían crear redes<sup>5</sup> al menos para no seguir con nuestras dudas y contradicciones que vivimos en soledad y compartir la posibilidad de establecer procesos de cambio en las prácticas de evaluación.

#### 7.4.5 Adaptación del programa al proceso de Convergencia Europea

Ante la inminente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y teniendo en cuenta los cambios propuestos en el diseño de las asignaturas, hemos querido valorar cómo nuestros profesores lo están acometiendo.

A este respecto, hemos podido comprobar que nuestros seis profesores plantean los programas de sus asignaturas sin tener en cuenta el proceso de Convergencia Europea en la Educación Superior. Hasta la fecha, ninguno de ellos está participando en experiencias piloto, ni ha implementado ningún cambio en relación a las novedades que se avecinan en el horizonte, para la Universidad del año 2010. Aun así, vemos reflejado en su pensamiento docente ciertas cuestiones que pueden ser objeto de reflexión acerca de este particular, ya que cuando en la entrevista les preguntamos: ¿Qué estaban haciendo para adaptar la asignatura al proceso de Convergencia Europea? y ¿Qué cambios deberían de hacer en este sentido?, de sus respuestas extraemos algunas consideraciones interesantes, que nos sirven para completar el análisis de los programas de formación en asignaturas de AFMN.

Observamos con sorpresa, que todos nuestros profesores coinciden al afirmar que no están desarrollando acciones específicas en pro de la convergencia, algunos por desconocimiento, otros por escepticismo y la mayoría porque en su centro no se han realizado acciones significativas en este sentido. A pesar de ello, su pensamiento generalizado es creer que de partida las asignaturas de AFMN, por la forma de plantearse, recogen ya muchos de los planteamientos de la convergencia, ya que desde el punto de vista metodológico, la mayoría considera que su trabajo está ya adaptado a los presupuestos convergentes, justificando que el *aprendizaje se centra en el alumnado* y que hay una búsqueda explícita de su protagonismo a

---

<sup>5</sup> En la actualidad existe desde septiembre de 2005 una Red de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria para desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa en la docencia universitaria y la incorporación de metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo del estudiante universitario. Actualmente, dicha Red está constituida por cuarenta y ocho personas de quince universidades diferentes y desarrolla un proyecto de investigación educativa sobre dicha temática. La finalidad principal del proyecto es diseñar, desarrollar y poner en práctica sistemas de evaluación formativa adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ver López Pastor, Martínez Muñoz y Julián Clemente (2007).



través de experiencias prácticas. Así, Valle cree que la forma de *trabajar fuera del aula* y las dinámicas que se establecen en las asignaturas, son el puente hacia lo que la convergencia propone, superando con creces las exigencias planteadas. Por su parte, Pedro piensa que sin cambiar su dinámica de trabajo, los seminarios y los trabajos tutelados en pequeños grupos, ya se adaptan a ciertos aspectos de la convergencia.

Haciendo referencia a los *nuevos modos de organizar los tiempos y espacios* que requiere el proceso de convergencia, según Jorge, éstos se relacionan directamente con cuestiones con las que nos hemos enfrentado tradicionalmente los docentes de AFMN, ya que a partir de ahora la Universidad se encontrará con esta situación en la nueva organización de todos los estudios, tras la reforma del EEES, en las cuales el aprendizaje del alumnado se ha de considerar no sólo desde las propuestas en el aula y con la presencia del profesor.

Como consideración que aglutina al resto, Ángel cree que ahora se nos podrá reconocer el trabajo que tradicionalmente hemos realizado los profesionales de las AFMN, es decir: enseñanza más centrada en el alumno, seminarios, salidas, enfoque más práctico,... En este sentido, opina que se debería valorar por fin el incremento en la carga de trabajo y de gestión, asumido tradicionalmente por el profesorado de AFMN en el desarrollo de sus prácticas, ubicadas normalmente en espacios fuera del centro y del horario lectivo.

En otro orden de cosas, vemos que Ángel siente cierta inquietud por el aspecto más "macro" de la convergencia, en relación a cómo van a quedar los estudios de grado y postgrado a nivel nacional y en su propia Universidad. Mostrando cierta preocupación por la configuración definitiva de los planes de estudios, al poder perderse presencia en la formación de los futuros Licenciados y por los problemas laborales que pudieran surgir en los centros, al configurar definitivamente las materias de los diferentes planes de estudios. Es curioso como los profesores de Magisterio no mencionan estos miedos, cuando la pérdida aún puede ser mayor, al desaparecer los estudios de la especialidad de EF.

Nos planteamos si estas afirmaciones se han convertido en un tópico asentado en el pensamiento de los profesores de AFMN, que sólo valora ciertos aspectos parciales de la convergencia, generalizando la facilidad que va a suponer la adaptación a los presupuestos metodológicos, partiendo del presupuesto de que todo el profesorado de AFMN implementa ya estas metodologías, por el mero hecho de trabajar con el alumnado fuera del aula. En este sentido, creemos necesaria una concepción más global del proceso y un debate más amplio, que

quizás no se tenga por falta de información o por exceso de confianza en nuestros propios métodos.

Ante las cuestiones observadas vamos a terminar con algunas consideraciones finales, que emanan de las evidencias encontradas:

- Observamos un retraso generalizado a la hora de emprender acciones específicas, en pro de adaptarse a los procesos de cambio.
- Nuestro profesorado se muestra muy favorable al cambio metodológico de la convergencia, que lo percibe como propio e inherente al profesorado de AFMN.
- Existe la firme creencia de que tanto por sus métodos, como por las posibilidades de la asignatura, se adaptarán fácilmente a los presupuestos y exigencias de la convergencia.
- Conocimiento parcial y superficial sobre las cuestiones referidas al proceso de convergencia.
- Se constata la falta de (in)formación e incertidumbres en su nivel de concreción.
- Se observan ciertos miedos en relación a la situación en la que puede quedar la asignatura por la configuración de grados y postgrados, en el marco de la formación universitaria estatal y específicamente en cada uno de los centros.

## 7.5 HACIA LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE MODELOS FORMATIVOS

Partiendo de las consideraciones principales en las declaraciones temáticas específicas, analizadas en los apartados precedentes, ahora vamos a centrarnos en las *declaraciones temáticas aglutinadoras*, surgidas de las evidencias encontradas en las anteriores y que nos acercan de forma interrelacionada y progresiva a la iluminación de nuestros dos issues.

Para la reconstrucción de los modelos teóricos que se desprenden de los seis casos de estudio vamos a considerar principalmente tres declaraciones temáticas aglutinadoras: 1) Las preocupaciones docentes; 2) Los modelos didácticos y 3) Los perfiles y competencias profesionales, que emanan del pensamiento, la biografía y el contexto docente de nuestros seis profesores.

A lo largo de nuestra investigación hemos podido comprobar cómo a través del análisis e interpretación del pensamiento y biografía del profesorado, se puede llegar a entender la forma en la que cada uno de nuestros protagonistas configura su acción docente y cómo sus creencias y teorías implícitas condicionan el modo en que orientan su práctica, adaptando sus decisiones a un contexto particular. De esta forma, en este apartado vamos a valorar cómo y por qué se configuran los modelos formativos en la práctica docente universitaria de las AFMN. Para ello, y antes de iniciar el análisis propiamente dicho, presentamos en el gráfico 7.17 las relaciones entre los componentes principales del mismo.



Gráfico 7.17: Aspectos determinantes en la configuración de modelos formativos

### 7.5.1 Las preocupaciones docentes del profesorado universitario de AFMN

Las preocupaciones docentes son aquellas cuestiones que focalizan el pensamiento y que guían y determinan la práctica docente. Éstas tienen una estrecha relación con los principios docentes, pero también con algunos aspectos que nuestros profesores aprecian como “amenazantes” (Pascual y Fernández Balboa, 2006) en su práctica cotidiana y que ocupan sus pensamientos y sentimientos cuando ellos enseñan (y aprenden).

Estas preocupaciones en algunos de nuestros profesores son coincidentes, pero en otras ocasiones aparecen diferenciadas, marcando el prisma diverso desde el que enfocan y viven su práctica. Para el análisis, interpretación y comprensión de estas preocupaciones vamos a dividir las en cinco apartados:

#### 1) Orientación de la docencia hacia ámbitos profesionales diferenciados

Llegados a este punto observamos que nuestros seis profesores orientan su práctica hacia ámbitos profesionales diferentes en función de: la titulación, el contexto, sus principios pedagógicos y las oportunidades laborales que se vislumbran. Así, diferenciamos tres modos de actuación:

Por un lado, nos encontramos con aquellos que ante las demandas sociales de práctica y la oportunidad real de que su alumnado trabaje en el ámbito de las AFMN, orientan su formación docente hacia un aspecto profesionalizador específico, basado en la adquisición de un bagaje fundamentalmente técnico y organizativo en especialidades concretas. Esto se ve justificado por las oportunidades laborales que ofrece el contexto cercano y por la creencia de que de esta forma el alumnado aprende en profundidad algo que tiene una aplicación directa. Esta opción se aprecia con claridad en Delfín y Ángel, ambos docentes de la Licenciatura de CCAFD.

Sin embargo, los tres profesores de Magisterio son rotundos al justificar su orientación docente hacia el ámbito escolar; tratando de construir un bagaje mínimo necesario para que estas prácticas puedan llevarse a cabo en la escuela y con el propósito, en ocasiones, de ofrecer alternativas a otros enfoques hegemónicos. Cada uno de estos profesores se detiene en aspectos diferentes, pero en lo esencial son coincidentes.

En una posición más ecléctica se encuentra Silvano, que muestra su interés hacia diferentes perspectivas, siempre manteniendo un estilo versátil, tratando de estimular nuevos retos docentes, tanto para él como para su alumnado, siendo permeable a diversos ámbitos de actuación que puedan generar aprendizajes significativos.

## 2) Búsqueda de autonomía en el medio natural

Otra preocupación recurrente es la de ofrecer autonomía al alumnado, tratando de incidir en aquellos aspectos que ellos estiman prioritarios en el periodo inicial de formación.

En este sentido observamos dos tendencias: una basada en la *técnica*, en la que se aprenden protocolos didácticos, de seguridad y de organización concretos y fácilmente trasladables a prácticas más específicas, en las que se requiere también un dominio motriz de cada disciplina, y otra basada en la *experiencia*, donde a través la vivencia y la reflexión compartida se adquiere la base necesaria para comprender las peculiaridades de estas prácticas y para sentir y aprender lo que suponen. Aquellos que se preocupan por los aspectos técnicos afirman que la vivencia viene dada por el contacto con el medio; los que apuestan por las vivencias priorizan este enfoque creyéndolo insustituible en la formación, considerando que lo técnico se puede llegar a adquirir en función de las futuras necesidades, siempre que se haya desarrollado una sensibilidad y una formación básica en relación a lo que las AFMN suponen.

## 3) Necesidad de transformar las creencias del alumnado

Esta es una preocupación común en algunos de nuestros profesores (Valle y Jorge), que observan que una parte de su alumnado inicia la asignatura con una visión meramente recreativa y con unas expectativas más de disfrute personal que de obtención de aprendizajes. De esta forma, nuestros profesores han de transformar estas expectativas, tratando de concienciar al alumnado y emprendiendo un proceso de cambio hacia lo educativo, orientado tanto al alumnado universitario como a los ámbitos hacia los que dirigen su atención.

## 4) Papel e implicación del alumnado en el proceso de E-A

Este proceso de implicación del alumnado es común en casi todos nuestros profesores, pero cada uno de ellos lo contempla desde ángulos diversos. Todos ellos coinciden en lo que denominamos modelo de implicación "débil", basado en la implicación motriz del alumnado a través de la asistencia y participación en las actividades propuestas; además, una parte de ellos se preocupa por profundizar en esta implicación hasta un nivel "fuerte", en el que se busca una participación conjunta con el profesor en los procesos didácticos y organizativos de la asignatura. La implicación, en general, se considera un requisito imprescindible, una necesidad formativa; sin embargo, en algunos casos, se manifiesta también como una ayuda necesaria para acometer ciertas prácticas.

Relacionado con esta implicación, algunos profesores (Valle, Silvano, Pedro y Jorge) crean seminarios paralelos y complementarios a la asignatura, en los que se trabaja con

pequeños grupos de estudiantes, preparando propuestas de acción en las que ellos cobran un mayor protagonismo. Esta implicación se traslada, en el caso de Silvano, Pedro y Jorge, al desarrollo de proyectos fuera del marco de la asignatura, para aquellos alumnos que estén dispuestos.

Otra de las preocupaciones docentes está relacionada con el modo de proveer vivencias significativas al alumnado, ya que se estima que éstas son claves en el proceso de formación. En este sentido, el enfoque vivencial de la asignatura se manifiesta de forma diversa, pero siempre relacionado con las posibilidades que otorga el medio natural y con la necesidad de estructurar las prácticas en torno a esta dimensión. Así, los profesores que apuestan por ella la enfocan como: aprendizaje docente, estímulo de las relaciones grupales, donde cobra importancia la vivencia compartida, y transferencia de aplicación didáctica.

### **5) Contrarrestar las barreras percibidas**

En el desarrollo de las asignaturas de AFMN aparecen ciertas barreras y problemáticas, poco o nada comunes en otras materias universitarias, que generan inquietud en el seno del profesorado, condicionando en cierta medida la acción docente. En este sentido, los seis profesores participantes coinciden al señalar “las limitaciones institucionales” como una barrera estructural que hay que afrontar y superar, siendo una de sus principales preocupaciones el poder contrarrestar los obstáculos con los que se encuentran en sus propios centros. Estos obstáculos se hallan, por ejemplo, en la falta de consideración por parte de la dirección del centro y de los compañeros, de modo que la mayoría de ellos no se sienten valorados en su trabajo (pensando además que no se comprenden las peculiaridades de la materia que imparten), lo cual dificulta su trabajo y merma su motivación.

Las propias características de la asignatura generan una cierta incompreensión en algunos centros, con respecto a: organización de horarios, reajuste de la docencia para las salidas, número excesivo de alumnos para acometer determinadas prácticas, falta de recursos materiales y sobre todo económicos, tener que afrontar tareas de docencia y gestión en solitario, etc. Como alternativa, nuestros profesores se han preocupado por buscar colaboración entre algunos de sus compañeros, establecer relaciones con otros colectivos y generar complicidad con el alumnado.

En este sentido, es generalizada la lucha por conseguir un espacio digno en las universidades para impartir asignaturas de AFMN. En algunos casos, el trabajo conciencizado del profesorado se ha puesto de manifiesto con la creación de asignaturas relacionadas con el

medio natural, en aquellos centros donde no existían, y, en otros, con la posibilidad de generar asignaturas optativas, itinerarios y seminarios, todo ello en pro de generar mayor cultura y dignificación y de afianzar un espacio formativo propio, en sus centros, en torno a las AFMN.

## 7.5.2 Los modelos didácticos: caminos de acercamiento a las Actividades Físicas en el Medio Natural y estructuras de racionalidad

A lo largo de esta declaración temática vamos a incidir en los modelos didácticos predominantes en el desarrollo de las AFMN en la docencia universitaria, en cómo éstos se manifiestan en nuestros seis casos de estudio y en cuál es su relación con los modelos de racionalidad y con las teorías pedagógicas generadas desde las teorías implícitas (Marrero, 1993).

### 7.5.2.1 Vías, caminos y marcos de referencia de la actuación docente en AFMN

Basándonos en los trabajos de Parra (2001) y Parra y Rovira (2007), vamos a comprobar cómo se reflejan en nuestros seis profesores, lo que estos autores denominan “vías de aproximación didáctica” en las AFMN. Éstas, nos parecen un marco conceptual útil e interesante para poder desgranar las peculiaridades que encierran cada uno de los caminos que eligen nuestros profesores en sus procesos de E-A para, de esta forma, tratar de ilustrar mejor los propósitos que emergen de nuestra investigación.

Hemos podido comprobar que todas estas vías de aproximación didáctica se encuentran presentes en la acción docente de nuestros profesores, constatando que no existe un único camino, sino modos predominantes o de énfasis, que obedecen a diversas concepciones y teorías implícitas sobre la enseñanza y que se relacionan con modelos de racionalidad determinados. También, hemos de destacar que estas vías se encuentran interrelacionadas entre sí y que suponen una clasificación útil, tanto para sistematizar el trabajo didáctico en las AFMN, como para contribuir al análisis y a la comprensión del pensamiento de nuestros profesores, siendo conscientes de que en ellas no se agotan las posibilidades de clasificación.

En los trabajos citados anteriormente, que servirán de referencia para nuestro análisis, se han considerado tres vías de acercamiento didáctico, diferenciadas en función de la orientación del foco formativo: vía *de capacitación técnica*, vía *de optimización educativa* y vía *de suministro de sensaciones*; a las que nosotros hemos añadido una más, *vía de organización y gestión*, por su interés y pertinencia en el desarrollo de las AFMN.

### **1) Vía de capacitación técnica**

El propósito fundamental de esta vía es dotar al alumnado de la capacitación técnica suficiente para que progrese en el medio natural, además de que conozca el material elemental, así como su uso y las técnicas complementarias. De igual manera hace especial hincapié en las medidas de seguridad y en el control de la contingencia (Parra, 2001).

A lo largo de nuestra investigación, las referencias encontradas en relación a esta vía podemos diferenciarlas desde tres dimensiones, que determinan la mayor o menor importancia de la capacitación técnica en el desarrollo de los programas de formación.

#### **a) Los aprendizajes técnicos como bagaje imprescindible en la formación**

En esta línea se posicionan Delfín y Ángel, ambos profesores de la Licenciatura y que desarrollan un currículum muy específico centrado en la especialización de disciplinas deportivas en el medio natural. Para ambos "lo técnico" es un bagaje imprescindible desde un planteamiento formativo profesionalizador, que permite situar al alumnado universitario en la disponibilidad de trabajar como técnico, nada más terminada la formación inicial, en disciplinas deportivas tales como: esquí, vela, piragua, descenso de barrancos, etc. Este enfoque condiciona el proceso de E-A, otorgando mayor protagonismo al bagaje técnico demandado por el mercado laboral emergente y muy relacionado también con el empuje empresarial de este tipo de prácticas y su creciente expansión, observándose un especial auge y extensión en el contexto geográfico y social de las universidades de los dos profesores anteriormente citados.

Este enfoque prioritario requiere centrarse en: el dominio motriz de la disciplina, el conocimiento de protocolos de seguridad para el desarrollo de las actividades, la división del alumnado en grupos de nivel en función de sus conocimientos previos, la dependencia del profesor o técnico contratado para el desarrollo de aprendizajes, etc. De esta forma, el trabajo se centra en propósitos y contenidos conceptuales y procedimentales basados en modelos analíticos más o menos cerrados, determinados de manera importante por el aspecto de la seguridad y por la ejecución de técnicas estandarizadas. Esta circunstancia determina el papel del profesor, que basa su actuación en formas directivas y analíticas, con el objeto de que el alumnado mediante usos de imitación fije conocimientos y técnicas y los aplique con éxito a la práctica. Este enfoque pretende asegurar una progresión más o menos rápida en el aprendizaje, donde el rol del alumnado es sencillamente aprender a hacer algo, en este caso aprender las técnicas básicas de las diferentes disciplinas. Desde el aspecto formativo se considera necesario el trabajar y asimilar progresiones de aprendizaje en cada una de las disciplinas y que los futuros



técnicos sepan ejecutarlas y transmitir las con efectividad a diferentes grupos y colectivos. La enseñanza-aprendizaje desde este enfoque se centra más en el resultado que en el proceso y la evaluación se basa en pruebas de carácter técnico y en trabajos escritos.

### **b) Los aprendizajes técnicos como preocupación secundaria en el proceso formativo**

En este enfoque coinciden los tres profesores de Magisterio, en el sentido de considerar la capacitación técnica como una vía necesaria, pero no prioritaria.

Así Jorge, trata de priorizar en enfoques educativos más globalizadores, planteando aprendizajes técnicos más “sencillos” y aplicables al ámbito escolar. Este razonamiento tiene que ver con tres cuestiones: primeramente, con su firme creencia de que estos aprendizajes “sencillos” son los necesarios para desarrollar AFMN en la escuela; en segundo lugar, con el condicionante que supone el poco tiempo disponible, ya que al ser una asignatura única y con poca asignación de créditos centrarse en los aspectos técnicos impediría profundizar en otras cuestiones más relevantes y prioritarias y, por último, con la consideración de que los aprendizajes técnicos son más fácilmente adquiribles cuando se ha trabajado previamente desde la vivencia, la experiencia y la reflexión educativa.

Pedro coincide con los planteamientos anteriores, añadiendo que a lo largo de la asignatura lo único que se persigue desde el ámbito técnico es desarrollar una capacitación básica. Para aquellos alumnos que lo deseen facilita documentación y recursos para poder profundizar en esa capacitación de forma autónoma.

Valle tiene en cuenta la necesidad de los aprendizajes técnicos, pero reflexiona sobre la dificultad de aportar toda la formación necesaria en cada especialidad y de conjugar lo técnico con lo educativo. Por ello demanda más horas de formación para poder centrarse en lo técnico, ya que previene del peligro de quedarse “a medias” en este sentido. De este modo, con sus circunstancias de tiempo y disponibilidad, considera esta vía como secundaria en relación a todo el bagaje que se ha de desarrollar con las AFMN en la formación de maestros.

Al contrario que la opción anterior, la enseñanza-aprendizaje se basa más en el proceso que en el resultado, partiendo de aprendizajes técnicos más “sencillos”, en los que se busca la sensibilización, dotando al alumnado de los recursos necesarios para saber adaptar y proyectar estos aprendizajes dentro del marco escolar.

### **c) Los aprendizajes técnicos situados al mismo nivel que el resto de las vías didácticas**

Desde un planteamiento más ecléctico, Silvano sitúa esta vía al mismo nivel que el resto, ofreciendo a su alumnado la posibilidad de aprender las técnicas básicas de diversas disciplinas de AFMN, de forma compensada con un enfoque educativo y vivencial. Propone la construcción de un bagaje técnico a la medida de las futuras necesidades docentes de sus estudiantes, que según él son amplias y diversas, pero no especializadas.

Este planteamiento técnico se centra en desarrollar en el alumnado la autonomía mínima necesaria para poder desenvolverse en medio natural, tanto desde una dimensión personal, como al trabajar con diferentes colectivos, actividades y recursos. Esta autonomía se basa en el conocimiento y manejo básico de los materiales y en la valoración, conocimiento y aplicación de los elementos, técnicas y protocolos básicos de seguridad, tanto a nivel procedimental como actitudinal.

De esta forma, considera ineludible el desarrollo de técnicas básicas en cada una de las actividades en el medio natural, insistiendo de forma explícita en que estos aprendizajes técnicos deben ir incardinados de forma inseparable con los aspectos educativos, que son los que deben guiar el horizonte de cualquier práctica formativa de AFMN.

### **2) Vía de optimización educativa**

Esta vía se refiere a la intención explícita de educar en contextos educativos formales y no formales de forma integral a través de las AFMN. Se parte de la idea de que la motricidad es el vehículo de acceso al medio, que se convierte en el eje pedagógico desde el que desarrollar aprendizajes múltiples y variados, que nos acercan a la naturaleza con la intención de interactuar con ella, conocerla, valorarla y respetarla y desplegar en ella actividades desde las que aprender a conocer(nos), vivir, hacer y ser de una forma particular.

A partir de aquí, los propósitos, actividades y contenidos desarrollados han de contextualizarse, teniendo en cuenta a sus destinatarios (sus necesidades, intereses y características), haciendo especial hincapié en la adquisición de una cultura motriz que integre las AFMN en los hábitos de práctica. Para ello, se deben poner en juego las posibilidades que nos ofrecen conjuntamente la actividad física y el medio natural, para lograr aprendizajes tales como: el conocimiento del entorno y sus posibilidades; el desarrollo particular de la competencia motriz a través de determinadas actividades y deportes que favorezcan experiencias positivas en relación, fundamentalmente, a la permanencia y el desplazamiento en el medio natural. Todo ello

en íntima conexión, por un lado, con la valoración del entorno natural, de las acciones y compromisos individuales y colectivos a llevar a cabo para su cuidado, respeto, mantenimiento y mejora y, por otro, con la planificación y organización de actividades y recursos que nos posibiliten (con)vivir desde un ocio autónomo, activo y ecológico.

Antes de referirnos al modo de desarrollarse esta vía en los planes docentes de nuestros seis profesores, vamos a realizar unas consideraciones básicas previas:

1. Este es el camino prioritario en los tres profesores de Magisterio y en Silvano, convirtiéndose en el foco a través del cual vertebran su docencia. En el caso de los tres primeros centrándose en el ámbito escolar y, en Silvano, también en otros contextos educativos. Este enfoque acoge unos planteamientos didácticos determinados y excluye explícitamente otros, aunque en el caso de Silvano aparecen visiones más eclécticas. Otra característica primordial de estos profesores es la reivindicación del planteamiento formativo en todos los ámbitos de actuación, con dimensiones diferenciadas en función de la etapa del ciclo vital y de las características del colectivo destinatario.

2. Refiriéndonos a los otros dos profesores que imparten docencia en la Licenciatura, apreciamos que Ángel la considera prioritaria en el desarrollo de la asignatura troncal, pasando desapercibida en las asignaturas monográficas de especialidades deportivas y de organización y gestión. En Delfín, la presencia de la vía educativa es escasa, mencionándola exclusivamente en ciertos espacios temporales dedicados a proyectos de trabajo que preparan los alumnos como complemento a lo técnico.

Hemos podido comprobar que los planteamientos implícitos en esta vía de aproximación didáctica están muy relacionados con los principios formativos y con la propia evolución docente de cada profesor.

Una vez realizada esta aclaración, vamos a plantear cómo se lleva a cabo la docencia universitaria cuando el foco prioritario es la intencionalidad educativa. Para ello extraeremos las siguientes categorías comunes:

#### **a) Apuesta por la globalidad en los aprendizajes**

Se trata de partir de estrategias globales para la docencia, entendiendo las AFMN como eje pedagógico y mostrando su potencialidad para educar, centrándose en las posibilidades que esta materia tiene para desarrollar valores educativos. Se refuerza la idea de que el profesional a formar es antes un educador que un técnico, considerándose secundaria la especialización mediante el aprendizaje de técnicas concretas.

No obstante, también se estima necesario el aprendizaje de técnicas concretas, pero desde un planteamiento más sencillo, accesible y aplicable, centrado en: el desplazamiento por el medio, la orientación, la permanencia,...; tratando de facilitar el conocimiento y la experimentación elemental de medidas, normas y reglas básicas para la realización de actividades físicas en diferentes entornos de aprendizaje, tales como: el propio centro escolar (gimnasio, patio,...), los entornos naturales urbanos y el medio natural cercano y lejano, como espacio prioritario de aprendizajes. Se refuerza la idea de salir frecuentemente al medio natural, ya que favorece el hecho educativo, sobre todo por sus especiales dimensiones espaciales y temporales. En este sentido se considera a la naturaleza como un aula de aprendizajes.

Se remarca el trabajo conjunto e integral de aprendizajes motrices, cognitivos, emocionales y sociales, en busca de un planteamiento interdisciplinar y transversal en las propuestas, basado en la activación múltiple de los diversos aspectos y dimensiones del ser humano. El desarrollo de los contenidos ha de posibilitar la adaptación a contextos educativos diversos y se centra en los siguientes criterios de selección: aplicabilidad, accesibilidad, variedad, seguridad, transferencia y valor medioambiental; que se concretan en: educación en valores (Jorge), su significado para la práctica escolar, desde contenidos fundamentales y complementarios (Pedro), su posibilidad de un acercamiento progresivo (Silvano) y su aplicación al entorno escolar, potenciando los diferentes espacios y tiempos de práctica (Valle).

#### **b) Especial incidencia en el desarrollo de valores**

Se trata de aportar "educación en valores" a través de la práctica, aprovechando el potencial educativo de las AFMN, como eje de acción pedagógica. Este trabajo se plantea con el grupo y desde el grupo, en el caso de Jorge y Silvano. En general se pretende hacer especial incidencia en la dimensión grupal de la experiencia en el medio natural y en la posibilidad de generar canales de comunicación entre las personas participantes a través de la construcción de valores inherentes a las AFMN tales como: compartir, convivir, relacionarse, colaborar y desarrollar la capacidad de valoración en un entorno y con unas condiciones muy diferentes a las habituales. Frecuentemente se potencia el trabajo en equipo y las relaciones positivas, tanto con el grupo-clase, como con las propias actividades propuestas. En este sentido nos parece oportuno destacar, como ya hemos apuntado en otras ocasiones, que estos valores no surgen de modo espontáneo por el mero hecho de salir con un grupo a la naturaleza, sino que para que esto se pueda producir han de comprobarse y materializarse en la práctica, a través de actuaciones didácticas basadas en los principios básicos que permiten priorizar el desarrollo de valores educativos.

Desde esta dimensión se persigue especialmente el desarrollo de la sensibilidad y del compromiso con el medio, que aparece explicitado en todos los programas docentes, pero que no se materializa de forma clara en la acción docente de los profesores, convirtiéndose en ocasiones en un catálogo de buenas intenciones, que no se ven reflejadas en la práctica de forma tan decidida como se refleja en la programación escrita.

### **c) Enfoque de las estrategias didácticas**

La mayoría de nuestros profesores coinciden en la centralidad pedagógica que supone la implicación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Desde este planteamiento se ha de buscar la participación del alumnado, que se ha de formar como persona y como educador, a través de la experimentación de las posibilidades educativas de las AFMN. De esta forma se ponen en marcha el desarrollo de actividades en diferentes entornos de aprendizaje, tratando de apreciar las diversas implicaciones didácticas de cada uno de ellos, valorándose especialmente la vivencia personal y grupal como primer paso hacia el aprendizaje docente.

Desde este modelo didáctico se plantea de forma constante la proyección de los aprendizajes a una aplicación didáctica, haciendo especial incidencia en el ámbito escolar, tratando de provocar el aprendizaje a través de la vivencia de las diferentes fases del aprendizaje, buscando sobre el papel aplicaciones contextualizadas, que se han de llevar a cabo tanto con compañeros como con grupos escolares u otros colectivos. A lo largo del proceso de formación, se hace también especial hincapié en valoración y reconstrucción conjunta de las experiencias personales y grupales, centradas en la proyección de la práctica educativa a través de la evaluación posterior, estimulándose de este modo un proceso de reflexión en torno a la idoneidad y pertinencia de las propuestas planteadas y de su necesidad o no de reformulación.

Las estrategias didácticas en la práctica son de carácter global, no centradas tanto en la administración y fijación de conceptos, como en la adquisición de destrezas docentes contextualizadas, lo cual permite a su vez una mayor autogestión, donde el profesor ya no es el foco principal, sino que su función más importante es la de orientar y facilitar estímulos y propuestas, que a su vez originan trabajo y participación de los alumnos, además de ayudar a generar conocimientos compartidos. De esta forma, una de las principales funciones de esta vía es la de otorgar sentido educativo a la práctica de AFMN, teniendo como propósito deseable la continuidad en la práctica de los grupos con los que se trabaje.

Desde este planteamiento, no se trata solamente de que el alumnado profundice en especialidades concretas, sino más bien de que a través de las diferentes actividades en la

naturaleza acceda al desarrollo de capacidades y valores diversos, en concordancia con los propósitos educativos. Esta vía es la que permite un trabajo transversal y abre sus puertas a conocimientos y experiencias interdisciplinarios. En cuanto a la evaluación se utilizan fundamentalmente diarios de clase, observación, diálogo, trabajos por proyectos, etc. Sin embargo en algunos casos comprobamos ciertas incoherencias a la hora de llevarla a cabo, sobre todo en lo referente a la selección de criterios y herramientas para la calificación.

#### **d) Desde un enfoque inclusivo**

Esta característica ha de plantearse desde la participación y la socialización en las AFMN y la responsabilidad de organizar actividades con un enfoque educativo, inclusivo e integrador. De ahí la importancia de las experiencias positivas, con un planteamiento de retos grupales accesibles y con la posibilidad de diversificación en función de las capacidades del alumnado, pero sin generar procesos de exclusión. Se busca el logro del alumnado, independientemente de su nivel de competencia, evitando las sobre/exigencias por parte del grupo, donde cada uno aporta lo que puede y acepta un nivel concreto de reto. Se hace especial incidencia en la dimensión grupal, ayudando a comprender y aceptar la diversidad.

### **3) Vía de suministro de sensaciones**

A pesar de que el sentido originario de esta vía de acercamiento didáctico se centra en proporcionar al alumno (en ocasiones respondiendo a la propia demanda de éste) situaciones que difícilmente pudiera encontrar en otros contenidos (y ni que decir tiene en otras asignaturas), ofreciendo sensaciones y emociones fuertes (Parra, 2001), a lo largo de nuestra investigación hemos podido comprobar que esta vía se manifiesta desde otra perspectiva en los procesos vivenciales en la naturaleza (preferentemente en contacto con el grupo), en la que los aspectos emocionales se muestran desde planteamientos más sencillos e íntimamente ligados a los procesos educativos.

Es cierto que en determinados contextos se les atribuyen a las AFMN unas características que van muy unidas a la atracción por el riesgo, a la búsqueda de nuevas experiencias y aventuras, a la satisfacción al realizar tales actividades espoleadas por las influencias del grupo de iguales o los medios de comunicación, por sentir la necesidad de hacerlo, por la conjunción con la naturaleza (como medio de autoconocimiento), por la superación, para romper con la monotonía, por placer, por el deseo de alcanzar un sentimiento de libertad y por relajación (Parra y Rovira, 2007). Pero no es menos cierto, como hemos podido observar en la acción docente de algunos de nuestros profesores, que la búsqueda de emociones y sensaciones, no sólo de nivel alto

(adrenalínicas), es una pieza básica en el desarrollo de las AFMN como elemento de alto valor educativo. De esta forma en algunos de ellos, por ejemplo en Pedro, nos ha resultado difícil diferenciar la vía de las emociones de la de optimización educativa.

Hemos de constatar que los rasgos particulares que algunos de nuestros informantes asignan a la formación, tienen mucho que ver con las peculiaridades que presentan las actividades en función del espacio en el que se desarrollan, en este caso el medio natural. De esta forma, la ampliación de espacios y la abundancia de nuevos estímulos en contacto con las fuerzas de la naturaleza y su carácter cambiante e incierto (Ascaso et al., 1996), así como la dimensión colectiva de la experiencia y el poder de rememoración de estas prácticas (Miguel, 2001), refuerzan el lado más vivencial y emocional de la experiencia en la naturaleza, al confiriendo la posibilidad de mostrarnos más receptivos, sensibles y abiertos a la hora de entablar un diálogo con la naturaleza y de alcanzar un mayor grado de compromiso personal y social con el grupo. Esto se propicia en un espacio en principio desconocido, que ofrece inquietud, inseguridad y que hace que surja una mayor dependencia intergrupal y cohesión interpersonal. Así, Jorge afirma que el hecho de desarrollarse en contacto con el medio refuerza el carácter vivencial de las prácticas, propiciando un compromiso compartido, generando un contacto más cercano y con ello un estrechamiento de lazos entre las personas participantes.

En este proceso ocupan un lugar central las vivencias y experiencias en el medio natural, que para todos nuestros profesores son un aspecto definitorio de las prácticas de AFMN, que surgen por el propio contacto con el medio, que de por sí aporta sensaciones nuevas a las habituales. La diferencia entre nuestros informantes estriba en cómo la vivencia surge simplemente en desarrollo de la práctica, sin propósitos explícitos en este sentido, o en cómo ésta se provoca a través de la acción didáctica.

Podemos ver en la tabla 7.4 cómo esta vía de las “emociones” se manifiesta en cada uno de nuestros profesores y cuál es el grado de intencionalidad en su desarrollo.

Profesor	Trascendencia y enfoque de las emociones en las AFMN
Ángel	Creencia de que las AFMN llevan implícitas en su desarrollo un componente emocional intrínseco. Otorga importancia a las emociones, deteniéndose en el aspecto grupal dentro de la asignatura troncal, planteando ocasionalmente acciones didácticas en este sentido.
Delfín	No las trabaja intencionalmente. Parte de la creencia de que las emociones se viven de forma natural en las prácticas. Deja que fluyan y excepto en ocasiones puntuales no las busca de forma explícita.

Jorge	Las trabaja de forma explícita y continuada, junto con la vía educativa. Basándose en la vivencia de actividades sencillas y accesibles, donde cobra especial importancia la experiencia grupal y la valoración de lo que esta vía aporta a la formación. Afirma que el trabajo de cohesión grupal aporta posos inolvidables a nivel emocional.
Pedro	Fomento de la vivencia en primera persona como primer paso para provocar el aprendizaje personal y docente. Hace especial incidencia en la experiencia, creyendo que los aspectos vivenciales son difíciles de aprender en un libro, por lo que sus propuestas didácticas están siempre impregnadas intencionalmente de este aspecto.
Silvano	Desarrollada a través de la pedagogía de la aventura, basada en el reto y desafío compartido, no sólo motriz, sino también cognitivo y emocional. Supone una forma de enganchar al alumnado centrándose en las emociones grupales desde los aspectos más vivenciales. Trata de plantear niveles de activación sensorial y emocional a la medida de las motivaciones, intereses y capacidades del alumnado, en pro del disfrute y las experiencias positivas en el transcurso de las actividades.
Valle	Parte de la necesidad de planificar los aspectos vivenciales en cada práctica y salida al medio natural. Su planteamiento es fundamentalmente de aplicación didáctica, afirmando que si una persona no es capaz de vivir y emocionarse con las prácticas no será capaz de transmitirlos.

Tabla 7.4 Trascendencia y enfoque de las emociones en las AFMN

Como conclusión a este apartado hemos de considerar la importancia de dotar de trascendencia a esta vía de acción didáctica, para que ésta pueda calar en los procesos de formación. Algunos de nuestros profesores consideran necesario poner en situación al alumnado, para que éste pueda experimentar situaciones que luego pudieran plantearse con grupos reales (la experiencia se trabaja en el desarrollo de la práctica y se reflexiona sobre ella desde un planteamiento de aplicación didáctica). Desde este punto de vista el significado de la vivencia emocional se articula de formas diversas, tales como:

- Reforzando la importancia y valor del contacto con el medio natural, como elemento de motivación, novedad y canalización de emociones.
- Considerando el aprendizaje docente como un aspecto central, basado en la experimentación y desarrollo emocional que nos ofrecen las AFMN.
- Fortaleciendo el hecho de compartir emociones y experiencias grupales, en el marco de un espacio que invita tanto a las interrelaciones sociales como al crecimiento personal.
- Otorgando gran importancia a la implicación directa y consciente del alumnado, centrándose más en el proceso que en el resultado.
- Buscando la novedad, el impacto, la sorpresa, lo desconocido como atractivo.
- Valorando los retos compartidos, sin eludir las experiencias diversificadas, planificando las prácticas con un fondo emocional explícito a la medida de todos. Fuster y Elizalde



(1995) afirman que algunas de las características básicas de este tipo de acciones son el control del riesgo y el juego que se produce alrededor de la sensación de riesgo.

- Trabajando desde la pedagogía del riesgo, tratando siempre de supervisar y controlar las diferentes situaciones motrices con las que se va a enfrentar el alumnado, valorando el potencial educativo de las vivencias y de la superación de retos y riesgos controlados. Así, el guía del grupo tiene una responsabilidad importante, no sólo en el ámbito de la seguridad, sino también en relación a las percepciones que cada uno de los miembros tiene ante las situaciones de riesgo y en cuanto al manejo del estrés ante tales situaciones.
- El rol del profesor va a ser el de facilitador de nuevas sensaciones, no necesariamente de situaciones muy adrenalínicas, ni demasiado peligrosas, sino que simplemente se trata de ofrecer actividades a la medida del grupo. Todo va a estar preparado para el disfrute y el aprendizaje: la seguridad, la revisión del material, el control de las contingencias,...; el profesor ha de garantizar las condiciones de seguridad y confianza en la actividad desde y hacia el alumno (Parra, 2001).

#### **4) Vía de organización y gestión**

Esta última vía de acercamiento didáctico hemos decidido incluirla, a pesar de no tenerse en cuenta en el modelo teórico tomado como referencia (Parra, 2001 y Parra y Rovira, 2007), ya que a la hora de considerar globalmente los procesos de formación universitarios en las AFMN, creemos que los aspectos relacionados con la organización y gestión aparecen unidos de forma inseparable a los aspectos educativos, técnicos y emocionales y se manifiestan en la práctica docente, como hemos comprobado en nuestro estudio, de manera dependiente e interrelacionada con los anteriores. De este modo, nos parece necesario valorar desde qué punto de vista se observan e implementan, tanto en el desarrollo de las actividades, como en su planificación formativa.

Queremos remarcar su importancia, ya que las materias de AFMN, a diferencia de otras asignaturas, presentan ciertas peculiaridades en su fase de organización y planificación. Éstas, por el mero hecho de desarrollarse en espacios temporales y espaciales diferentes, requieren ineludiblemente de una serie de trámites, conocimientos y habilidades para gestionar y organizar de forma adecuada aspectos tales como: el transporte, la permanencia en el medio, el desarrollo de actividades, la preparación de las propuestas didácticas en un espacio peculiar e incierto, la gestión de materiales con características y usos diferenciados, así como la necesidad de contar

con una relación profesor-alumnado determinada para poder acometer ciertas prácticas. Todo ello respondiendo siempre a los planteamientos pedagógicos que pretendemos llevar a cabo. Además es importante considerar que el desarrollo de las AFMN requiere de un fuerte compromiso por parte del profesorado y una estrecha colaboración con la dirección del centro y con otros agentes.

Así, en la tabla 7.5 podemos observar cómo cada uno de nuestros profesores lleva a cabo la vía de organización y gestión en el marco de sus asignaturas.

Profesor	Importancia y desarrollo de la vía de organización y gestión
Ángel	Desarrollada en la asignatura específica de "Organización de Actividades en el Medio Natural". En ella se parte de un marco teórico que ilustra diferentes protocolos organizativos y de un marco legislativo para organizar empresas y desarrollar los protocolos de seguridad en las AFMN. El planteamiento es práctico, sobre proyectos reales.
Delfin	Compartiendo con el alumnado aquellos aspectos necesarios para el desarrollo de las salidas de la asignatura: gestión, transporte, alquileres, organización de grupos,...
Jorge	Establece dos opciones: 1) Compartiendo explícitamente con su alumnado la planificación de la práctica, partiendo de un esquema base y dando después pie al grupo para que sea protagonista de su conformación definitiva, y 2) A través de un trabajo tutelado en que reclama especial incidencia en los aspectos organizativos.
Pedro	Insiste en que estas tareas son inseparables de las AFMN y en que no podemos evadirnos de lo que significa organizarlas y gestionarlas. Se ha de transmitir y concienciar a los alumnos de que son aspectos inherentes a las AFMN y que han de aprenderse en la práctica. Esto se plantea en el propio desarrollo de algunas salidas al medio natural.
Silvano	Busca la participación de su alumnado en diferentes estructuras organizativas, en las que su alumnado toma el protagonismo y autogestiona determinadas propuestas. Da la posibilidad a aquellos alumnos interesados de participar en seminarios, en los que se profundiza en esta vía a través de la organización de propuestas concretas.
Valle	Son aspectos fundamentales y claves. Se centra, a nivel formativo, en la preparación de las prácticas conjuntamente entre la profesora y los grupos de alumnos. Para ella ésta es la mejor manera de transmitir algunas consideraciones teóricas relacionadas con la organización y gestión, más fáciles de aprender al comprobarse en la propia práctica.

Tabla 7.5 Importancia y desarrollo de la vía de organización y gestión en nuestros seis profesores

Así pues, cuando hablamos de organización y gestión de las AFMN tenemos que considerar algunos aspectos importantes que hemos de resolver, en el marco de nuestras materias, para posibilitar aprendizajes significativos. A continuación se expondrán las cuestiones más relevantes que configuran esta vía de organización y gestión:

- Definir claramente cuáles son nuestras intenciones y responsabilidades, ya que en estas actividades, más que en otras, no se puede dejar nada a la improvisación, así como tener un buen conocimiento de los aspectos legales.

- Evaluar suficientemente los recursos espaciales, materiales y económicos necesarios para la organización y buscar las diferentes fórmulas de obtención y gestión de éstos.

- Ser conscientes de cómo desarrollar las propuestas formativas en función de nuestro alumnado, las características del medio natural donde se van a realizar las actividades, los recursos disponibles (infraestructura, materiales, económicos,...) y el enfoque que pretendemos darle a la práctica.

- Interrelacionar los dos niveles de trabajo (de gestión y didáctico) e integrar en las diferentes fases de organización a todos los colaboradores y al propio alumnado, siempre que sea posible. Estas actividades, por su peculiaridad, necesitan de un trabajo coordinado en equipo. De esta forma es como sacaremos más partido a la organización de las actividades y al aprendizaje del alumnado.

- Se remarca la importancia de una formación específica y de una cierta experiencia para la gestión de este tipo de actividades y de contar con apoyos suficientes: compañeros del centro, equipo directivo, antiguos alumnos y, en ciertos casos, personal técnico cualificado para algunas actividades puntuales, todo esto supone un trabajo que supera con creces las exigencias de un profesor universitario.

- En algunas ocasiones, nuestros profesores cuentan con su alumnado tanto para la organización y gestión, como para el desarrollo de propuestas didácticas, inclusive de carácter técnico. Esta opción se justifica por dos situaciones paralelas: de un lado, por la necesidad de colaboración para poder desarrollar ciertas prácticas y, de otro, por el valor formativo que se le presupone a la colaboración e implicación del alumnado en el desarrollo de estas propuestas docentes. En este sentido, Pedro y Valle cuentan con su alumnado para el desarrollo de un gran número de prácticas; Silvano, Jorge y Delfin tan sólo en momentos puntuales y Ángel solamente en aspectos relacionados con la organización y gestión, eludiendo su presencia en actividades de carácter técnico, contratando, en este caso, personal especializado.

### 7.5.2.2 Modelos didácticos y estructuras de racionalidad

Como hemos podido comprobar a lo largo de nuestra investigación, cada enfoque se esfuerza por la fijación de unos u otros objetivos, de una u otra metodología y por ende de unos modos diferentes de realizar la evaluación. Cada camino simboliza un rol diferente del docente y del alumnado, incluso llega a marcar de manera definitiva la relación entre ambos, de hecho los alumnos al analizar los enfoques del profesorado comprenden de manera certera qué tipo de compañero de viaje son (Parra y Rovira, 2007).

Ya hemos apuntado anteriormente que estos caminos docentes se solapan e interrelacionan, ya que es difícil que una actuación docente en AFMN se centre en una sola vía. Sería perjudicial vincularse a un sólo modelo, de hecho los cuatro se complementan, mejorándose, y los unos necesitan de los otros. Esta permeabilidad enriquece el proceso y multiplica las posibilidades de acción para el alumnado (Parra, 2001).

No obstante, a lo largo de nuestra investigación hemos podido comprobar y sacar ciertas conclusiones de lo que implica priorizar por una vía u otra y cómo esto se pone de manifiesto en los seis casos analizados. De este modo, podemos afirmar que esta incidencia está condicionada por los principios pedagógicos, los estudios (Licenciatura-Diplomatura), el contexto universitario y geográfico, el grado de especialización de las asignaturas, el tipo de contenidos seleccionados y el perfil profesional a formar en cada una de las titulaciones.

Así, comprobamos que en la Licenciatura existe mayor abanico de asignaturas, con lo cual se suelen ofrecer mayores posibilidades de especialización en actividades concretas; también en estos estudios, con un marco profesional más abierto, se tiende a abrir más el marco formativo. En este sentido, observamos que la vía de capacitación técnica se contempla con más extensión en las Licenciaturas, sin embargo en los estudios de Magisterio la prioridad básica se asienta en la vía educativa, ya que la orientación formativa se centra en la capacitación y en la toma de conciencia por parte del maestro en torno a las AFMN. Las posibilidades que brinda el entorno cercano condicionan también el planteamiento formativo, ya que la extensión a actividades tales como el esquí o el turismo de aventura, permiten incidir en modelos más técnicos.

En el caso de la vía suministradora de emociones, en aquellos que la desarrollan conscientemente, su acción está muy relacionada con la vía educativa, con la que se complementa y enriquece.

Respecto a la vía de organización y gestión, a nivel general se considera necesaria incluirla en los procesos formativos, ya que es fundamental en el bagaje que debe adquirir un profesional de

las AFMN. La diferencia en este sentido estriba en cómo se integra en la formación (específicamente o integrada con el resto de aprendizajes) y en cómo se relaciona o no con la implicación del alumnado en las propuestas docentes.

De esta forma, y como colofón a este apartado, nos permitiremos relacionar estas vías didácticas con las distintas estructuras de racionalidad, que subyacen en las prácticas pedagógicas analizadas. Para ello seguiremos la división que Marrero (1993) realiza al estudiar las teorías implícitas sobre la enseñanza, que nos ayudará a ilustrar los modelos de pensamiento existentes en la práctica docente de las AFMN y en la formación del profesorado y de los técnicos. Estas son:

- "Racionalidad técnica", integrada por la teoría dependiente y productiva, puesta de manifiesto en aquellas prácticas que priorizan casi en exclusividad por la vía de capacitación técnica, guiada por expertos, en la cual se plantean modelos universales, con una gran dependencia del papel del profesor. En ella, la docencia gira en torno a contenidos disciplinares cerrados y circunscritos a acciones motrices especializadas y técnicamente eficaces, se valoran los conocimientos teóricos contruidos por expertos y validados universalmente y se centra en procesos marcados por objetivos predefinidos y por formas de evaluación selectivas y de control, basadas en el logro y en el resultado fijado ya de antemano.

- "Racionalidad práctica o comunicativa", conformada por la teoría expresiva e interpretativa, en la que se trata de valorar la experimentación y la vivencia, desde modelos reflexivos que ayuden a (re)construir la práctica educativa. Se concibe la práctica como deliberación ante cuestiones complejas, reales y contextualizadas. Este modelo de racionalidad se manifiesta en aquellos profesores que priorizan de manera significativa por la vía educativa, en la que se busca una relación dialéctica entre teoría y práctica y donde se destacan los aspectos comunicativos de la docencia; las relaciones entre docente y discente son democráticas y permiten un co-protagonismo en el desarrollo de las propuestas formativas. Desde este modelo de racionalidad la vía de las sensaciones ocupa un lugar significativo, siempre que exista un desarrollo explícito y consciente de la misma. Por otro lado, la vía de organización y gestión se estructura desde la participación del alumnado en los procesos de planificación de las propuestas colectivas. De esta forma, el desarrollo de la programación didáctica se aproxima al modelo de proyecto y proceso compartido.

- "Racionalidad crítica", se corresponde con la teoría emancipatoria, considerando básico estimular el análisis y la participación crítica del alumnado. Esta teoría tiene una intencionalidad emancipatoria de búsqueda de alternativas éticas y morales, en pro de una reconstrucción crítica de la educación, el currículo y la sociedad. Pensamos que en nuestra investigación no aparecen

alusiones significativas continuadas como para poder considerar que este modelo de racionalidad está presente de forma relevante, aunque sí nos encontremos con matices aproximativos.

### **7. 5. 3 Perfiles y competencias profesionales en las AFMN**

A lo largo de nuestra investigación hemos podido rescatar algunos de los perfiles profesionales<sup>6</sup> que surgen del pensamiento y la acción docente de los seis profesores participantes. Estos perfiles están conformados por una figura central: las AFMN, implementadas en diferentes espacios profesionales, que pueden ser: específicos (por ejemplo la labor del técnico de una empresa de deportes de aventura), en los que las AFMN son el núcleo/contenido central; o generales (como es el caso del profesorado de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato), donde las AFMN son sólo una parcela más a desarrollar dentro de unas funciones docentes más integrales, correspondientes al ámbito educativo formal.

A la hora de profundizar en los perfiles profesionales, hemos evidenciado una incidencia desigual en el abanico de espacios profesionales definidos en el marco teórico (ver capítulo 3.2), observando significativas presencias y ausencias de los mismos en la labor docente de nuestros seis profesores. Por este motivo, hemos creído oportuno analizar los perfiles desde tres dimensiones diferentes, que son:

- 1) Determinación de perfiles que se dibujan con más claridad.
- 2) Descubrimiento de perfiles que se intuyen pero sobre los que no se profundiza.
- 3) Reivindicación de perfiles no explícitos, que aún formando parte de los espacios profesionales de las AFMN, no aparecen reflejados en los programas docentes de ninguno de nuestros seis informantes.

#### **7.5.3.1 Perfiles profesionales que emergen de las AFMN**

Hemos de aclarar que los espacios profesionales en torno a las AFMN tienen un carácter dinámico debido, entre otros factores, a los cambios en las estructuras sociales, culturales, políticas, educativas, etc., a las demandas ciudadanas (tanto explícitas como implícitas) y a las posibilidades laborales en este campo. Por tanto, al definir un perfil profesional se han de tener en cuenta, y revisar de forma crítica, estos factores dinámicos y se han de determinar las capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) fundamentales para el diseño de

---

<sup>6</sup> Entendemos como perfil profesional al conjunto de funciones y competencias fundamentales para el ejercicio de una profesión determinada (Prat, 2001), en nuestro caso relacionada con el espacio formativo de las AFMN en sus diferentes ámbitos de actuación.

programas formativos, tratando de observar las características básicas de la persona y del colectivo a formar y las áreas o ámbitos principales de actuación profesional.

Una vez explicitado esto, pasamos a describir las tres dimensiones anteriormente citadas.

### **1) Determinación de perfiles que se dibujan con más claridad**

En relación a los perfiles más recurrentes, a lo largo de nuestro estudio podemos considerar cuatro figuras diferenciadas y con ellas las implicaciones más significativas que hemos observado:

#### *a) Maestro especialista en EF en la etapa de Primaria*

Esta figura se corresponde con las competencias que un maestro ha de adquirir para poder desarrollar AFMN en la Escuela Primaria. Este perfil se define con claridad manifiesta, como es lógico, en los tres profesores de Magisterio, lo cual determina de forma muy significativa el enfoque de sus prácticas formativas. Esta afirmación podría parecer una “perogrullada”, ya que la formación de maestros define claramente su cometido, pero no es menos cierto que existen determinados enfoques en la formación de maestros que desbordan dichas funciones, donde los programas formativos se orientan también hacia ámbitos diversificados, para favorecer la búsqueda de otras salidas profesionales (Galera, 1996).

De este modo, podemos determinar que aún existiendo ciertos matices diferenciadores en cada uno de estos tres profesores, nos encontramos con muchas coincidencias en los aspectos esenciales del perfil formativo, hacia la búsqueda de un profesional que: valore la naturaleza como entorno privilegiado de aprendizaje, promueva aprendizajes globales interrelacionados con el resto de áreas, sea capaz de construir materiales didácticos para la aplicación contextualizada de las AFMN en la escuela, preste atención a la diversidad, posibilite experiencias y vivencias grupales enriquecedoras en contacto con la naturaleza, genere educación en valores, sensibilice e implique al alumnado ante los problemas medioambientales, etc.

#### *b) Profesor de EF en Secundaria y Bachillerato*

A la hora de definir este perfil profesional hemos de tener en cuenta a aquellos profesores que imparten docencia en la Licenciatura de CCAFD, ya que es desde estos estudios desde donde se forma al docente de EF en Secundaria y Bachillerato. Es aquí donde nos encontramos con una mayor disparidad e inconcreción, debido probablemente a que las funciones del Licenciado se diluyen en un mayor número de ámbitos (docencia, salud, gestión, recreación y entrenamiento); observamos que la docencia en la educación formal es sólo uno de estos

ámbitos y que además en la actualidad no es una de las principales salidas profesionales, como ocurría en tiempos pasados. Así, sólo en dos de los tres profesores de la Licenciatura aparece mencionada la figura del profesor de Secundaria y su relación con las AFMN.

Para los dos profesores que sí tienen en cuenta este perfil existen dos visiones diferentes. Por un lado, Ángel trata de asegurarle una formación básica al Licenciado a través de la asignatura troncal de AFMN, orientada a la Educación Secundaria, pero nos advierte de las dificultades con las que se encuentra para poder profundizar en ella, por la falta de tiempo y por el excesivo número de alumnos matriculados en la misma; estas dos cuestiones, unidas a la dificultad percibida por Ángel para el desarrollo de AFMN en los centros educativos, convierten a esta asignatura más en una base para el desarrollo de itinerarios específicos en torno a actividades concretas, que en una capacitación completa y significativa para el ámbito educativo formal. Por otro lado, Silvano, sin eludir enfoques formativos que capaciten al alumnado para la educación no formal y la formación deportiva en AFMN, prioriza en torno a la función educativa de las AFMN en los Institutos de Educación Secundaria, teniendo una profunda convicción del valor social y educativo de las AFMN para la educación en valores, tratando de desdramatizar las limitaciones que se le asignan al desarrollo de este contenido en las aulas y reforzando a lo largo de la formación el abanico de posibilidades.

*c) Técnico de especialidad deportiva en AFMN*

Con esta figura se traza el perfil de técnico deportivo en una especialidad concreta de AFMN, enmarcada en la formación universitaria y con una orientación preferentemente recreativa.

Este enfoque se observa con claridad en Delfín, que trata de especializar a su alumnado para que pueda ejercer como técnico en diversas modalidades deportivas en la nieve, donde el aprendizaje técnico es la base de su programa formativo. Por otra parte Ángel, a lo largo de una secuencia formativa muy completa desde varias asignaturas optativas, consigue una formación minuciosa en varias modalidades deportivas, algunas de ellas en colaboración con federaciones y empresas, con las que se asegura una completa capacitación en dichas especialidades.

Ambos reivindican un perfil profesionalizador y específico que permita trabajar al alumno desde el principio, fundamentalmente desde enfoques recreativos y empresariales, orientado a diferentes colectivos y etapas del ciclo vital.



*d) Especialista en Organización y Gestión de AFMN*

Esta figura, aunque se menciona en los seis profesores (que creen que ineludiblemente cualquier profesional que trabaje con las AFMN ha de tener un bagaje mínimo de conocimientos en organización y gestión), se observa con claridad en Ángel, ya que dispone dentro del plan de estudios de su universidad, de una asignatura específica para desarrollar este perfil, en la que se pretende formar a un profesional con un amplio bagaje teórico-práctico en estos aspectos, capacitándole inclusive para la creación de empresas de AFMN.

**2) Descubrimiento de perfiles que se intuyen pero sobre los que no se profundiza**

A través de este apartado queremos recorrer algunos de los perfiles que brotan del discurso y de la práctica de nuestros profesores, pero que su presencia en los programas de formación no es demasiado explícita. Hemos de considerar que estos perfiles surgen de la posibilidad de extender las AFMN a diferentes colectivos, tanto por el interés que muestran algunos de nuestros informantes, como por la demanda que los propios colectivos hacen de los contenidos de AFMN.

Los dos perfiles más claros que intuimos corresponden al ámbito educativo y los hemos conceptualizado de la siguiente manera:

*a) Educador de AFMN en la Educación no formal*

Esta silueta de educador surge del pensamiento de los tres profesores de Magisterio (Valle, Jorge y Pedro), que abren la posibilidad de abrir su campo de actuación al ámbito de la educación no formal, relacionado con las actividades extraescolares, el ámbito asociativo, las escuelas de aire libre, etc., como continuidad y complemento del trabajo educativo que, por diversos motivos, no puede desarrollarse en la escuela con la extensión deseada. En este sentido, se determina y refuerza el carácter formativo global de las AFMN, pero trasladado a otros espacios educativos y etapas del ciclo vital. Este perfil creemos que no se concreta por ninguno de ellos, debido a que todos priorizan por la formación dentro del ámbito formal, al no disponer del tiempo suficiente para orientar la formación a otros ámbitos educativos.

Dentro del ámbito de la Licenciatura, donde si existe la posibilidad de crear itinerarios específicos en torno a las AFMN, esta opción sólo se muestra en Silvano, que otorga bastante importancia al ámbito no formal, tratando de enfocar su formación también en este sentido.

#### b) Educador de AFMN abierto a colectivos emergentes

Este perfil se relaciona de forma estrecha con el apartado anterior, desde el que se reivindica a otros colectivos sociales que demandan la práctica de AFMN. Nos referimos a colectivos tales como: personas mayores, personas con discapacidad y otros colectivos en riesgo de exclusión social (Arribas 2003; Fernández Atienzar et al., 2007; Gómez Encinas, 2003; Jiménez Martín, 2006), que en muchos casos no tienen las mismas oportunidades formativas que el resto y que solicitan como cualquier ciudadano un espacio para el aprendizaje, la vivencia del ocio y el contacto con el medio natural. En este sentido, cada vez son más los programas que se desarrollan, considerando que las AFMN ofrecen valiosas respuestas a las necesidades y características de dichos colectivos. En nuestra investigación, vemos que Silvano reserva una parcela en la formación hacer visibles a estos colectivos y ofrecer a su alumnado algunas propuestas prácticas, fuera del programa de la asignatura, en las que pueden contactar con los colectivos anteriormente mencionados.

### 3) Reivindicación de perfiles no explícitos

Aún siendo conscientes de que con los seis casos analizados en esta investigación no se pueden abarcar todos los perfiles profesionales referentes a las AFMN, en este último apartado nos ha parecido oportuno citar aquellos perfiles que aunque no aparecen citados explícitamente por nuestros informantes sí forman parte de espacios profesionales relacionados.

De esta forma citamos algunos de ellos, estando seguros que existen más, en pro de abrir el debate sobre la conveniencia o no de incluirlos dentro de los programas formativos universitarios. Más aún en plena revolución de la Universidad española en el contexto del EEES. Estos perfiles son:

- *Técnico-entrenador de AFMN orientado al deporte de competición*, ya que cada vez son más los deportes en la naturaleza que se desarrollan desde esta perspectiva (escalada, alpinismo, orientación, raids de aventura, carreras de montaña, esquí en sus diferentes modalidades,...). Somos conscientes de que aunque esta parcela está en manos de las federaciones, al igual que en otras modalidades deportivas la propia Universidad puede establecer programas de formación (bien independientes o bien en coordinación con las federaciones). Este enfoque podría estructurarse desde el ámbito deportivo de la iniciación hasta el del rendimiento.

- *Técnico en conducción de Actividades Físico-Deportivas en el medio natural*, centrado en actividades en bicicleta, caballo y senderismo, que corresponde a una titulación dentro de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio. La relevancia de esta figura es cada vez mayor dentro de un espacio profesional en alza. Como esta titulación es impartida normalmente por Licenciados en CCAFD, bien en centros específicos o en Institutos de Secundaria y Bachillerato, creemos que es necesaria una formación específica en el campo de las AFMN, especialmente orientada a las especialidades antes mencionadas.
- *Turismo activo*, como demanda emergente en el ocio del ciudadano, convirtiéndose en una forma de práctica, que aún sin ser masiva, es una opción reclamada por ciertos sectores de población (Lagardera et al., 1995; Lagardera y Martínez, 1998; Luque, 2003; Martos, 2002; Nasser, 1995), que empiezan a acercarse a la naturaleza como un modo de disfrute del ocio, frecuentemente mezclado con la idea de realizar un turismo diferente. Esta práctica tiene un interés creciente desde el ámbito económico y demanda un perfil multidisciplinar ya que alberga en su seno a diferentes profesionales (del turismo, el deporte, la economía,...). Por otro lado, supone la generación de recursos económicos para zonas específicas y la gestión y promoción de determinadas actividades físico-deportivas en la naturaleza. Dentro de éste perfil podríamos incluir también las propuestas de "Outdoor training" (Jiménez Martín y Gómez Encinas, 2006).
- *Educación para la ciudadanía desde las AFMN*, con la cual se pretende crear una cultura en torno a estas prácticas en diversos sectores de la población, que cada vez deciden/necesitan salir más a la naturaleza para desarrollar sus propias AFMN. Lo reivindicamos como un perfil transversal, ya que implica a un profesional generador y receptor de acciones desde el ámbito público y privado, la acción social, familiar y el grupo de iguales,... Una aspiración con tintes "cuasi románticos" que se relacionaría con al idea de ciudad educadora (Trilla, 1991,1993), pero vinculada a la creación de redes en torno a la formación ciudadana sobre las AFMN. Esta "cultura" no nace por generación espontánea, sino que se crea. Es cierto que la cercanía geográfica de espacios naturales ayuda, pero eso no es todo, es importante la acción conjunta de los ámbitos educativos, sociales y políticos para que esto sea posible (Arribas, 2003).

### 7.5.3.2 Competencias profesionales que emanan del pensamiento del profesorado

En la actualidad, en pleno proceso de convergencia de la Universidad Europea, uno de los temas recurrentes parece ser el desarrollo y la formulación de listados definidos de competencias<sup>7</sup> en cada una de las titulaciones y perfiles profesionales. Ahora no es el momento de debatir en torno a la idoneidad de este término, pero sí es necesario apuntar algunas de las discrepancias surgidas en torno al término "competencia", tanto por cómo se han ido determinando, como por las consecuencias que puede traer consigo: poder convertirse en una nueva fórmula de control y alienación del profesorado (Martínez Bonafé, 2004), propiciar la gestión de los conocimientos en pro de su utilidad productiva (Laval, 2004), generar una imagen de la enseñanza como una suma acumulativa de capacidades, destrezas y talentos fragmentarios (Romero y Luis, 2006), así como por poder llegar a considerarse más en un requisito formal de índole técnico, que en un elemento sólido de debate para poder definir de forma adecuada los procesos formativos.

Observamos que el concepto de competencia es una especie de icono en la actual transformación de la enseñanza universitaria, convertida en una exigencia políticamente correcta a la hora de estructurar la formación. Así, en la actualidad en todos los ámbitos formativos (desde la Educación Primaria hasta la Educación Superior) están proliferando los documentos relativos a las competencias que deben adquirir tanto los futuros ciudadanos como los profesionales encargados de formarlos. Nosotros creemos que el debate en torno a las competencias es necesario, pero sin despojarle del valor que tiene en pro de su concreción y necesaria contextualización. En nuestra investigación, la definición de las competencias aparece implícita en todos los estudios de caso y en el análisis de casos cruzados, pero de ninguna forma lo entendemos como un producto final de carácter prescriptivo, sino más bien como un elemento más que colabora en la construcción y comprensión de los planes formativos.

De esta forma, valoramos el significado que las competencias tienen para aprender en torno a los modelos formativos que emergen de nuestra investigación. Así, en este capítulo extraemos aquellas competencias que han emanado de este proceso, remarcando que sólo constituyen un elemento más para la comprensión y el debate sobre el pensamiento de seis profesionales de AFMN y su proyección contextualizada a otros programas formativos.

---

<sup>7</sup> En la actualidad podemos encontrar infinidad de publicaciones que definen el término "competencia". Aquí, apuntamos la que surge del Proyecto Tuning, y que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha tomado como propia, y que define la competencia como: "*una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo*" (Tuning, 2003).

En este sentido, advertimos que las competencias que aparecen a continuación, de forma intencionada, no aparecen ligadas a perfiles profesionales específicos, sino que son más bien consideraciones sobre las que trabajar en un espacio común. La selección de estas competencias surge de dos espacios diferenciados: uno relacionado con el momento en el que les preguntamos a nuestros seis informantes explícitamente por ellas (en el transcurso de la entrevista en profundidad) y otro teniendo en cuenta las consideraciones globales que aparecen a lo largo de todas las categorías analizadas en la investigación. Así, algunas de las competencias más relevantes son:

- Tomar conciencia de los principios formativos en torno a los que se estructura la práctica de AFMN.

- Conocer los fines que se quieren desarrollar, siendo consciente de las posibilidades y limitaciones de su contexto, valorando de esta forma cómo pueden llegar a desarrollarse.

- Construir criterios de trabajo propios a tener en cuenta al llevar a cabo la práctica, así como adquirir una base sólida sobre la planificación, organización, gestión y desarrollo de diferentes AFMN.

- Desarrollar estas actividades con un nivel de exigencia técnico acorde con las experiencias a proveer. Buscando espacios, actividades, materiales y experiencias que provoquen en las personas el deseo de participar e implicarse.

- Conocer, manejar y adecuar los materiales y las técnicas básicas necesarias para la cada tipo de práctica y saber desplegar una metodología de trabajo acorde con las actividades y los espacios donde estas se desarrollan y el colectivo al que van dirigidas.

- Contemplar especialmente aquellos aspectos relacionados con la seguridad, sabiendo actuar en las tareas que planteamos y descartando aquellas que no dominamos, analizando, preparando y evaluando de forma exhaustiva nuestras actividades, para así poder detectar posibles contingencias.

- Valorar y proyectar la aplicación de las AFMN a diferentes ámbitos y colectivos, tratando de comprender la oportunidad pedagógica y de transmisión cultural que encierran estas prácticas.

- Desarrollar una vivencia reflexiva en la práctica docente que permita conocer el alcance de cada procedimiento y sus posibilidades de aplicación contextualizada.

- Facilitar experiencias positivas que quieran volver a ser repetidas, planificando, si es necesario, prácticas donde exista una preocupación por los diferentes niveles de competencia motriz y por los aspectos emocionales.

- Ser sensible a las personas con las que se trabaja, estando siempre pendiente de cuáles son sus intereses, necesidades y problemas.

- Transmitir el respeto y sensibilidad por los entornos naturales en los que se desarrolla la práctica, contribuyendo a su conocimiento, valoración, conservación y mejora.

**CAPÍTULO 8**  
**CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES  
FINALES. PROYECCIÓN**





## Introducción

Una vez presentados los seis estudios de caso y el informe de casos cruzados, pretendemos rescatar las principales consideraciones derivadas de nuestro trabajo de investigación y con ellas iluminar los dos issues seleccionados en nuestro estudio.

En un segundo apartado, a partir de las principales evidencias encontradas en nuestra investigación formularemos algunas recomendaciones para la construcción de planes formativos referidos a las AFMN. Con ello no pretendemos establecer ninguna universalización ni generalización (ya que nuestro estudio se desarrolla desde seis casos singulares, profundamente contextualizados y con características e identidades propias). Nuestro propósito es, más bien, el de abrir un camino y estimular la reflexión de aquellas personas responsables de diseñar programas de formación en torno a las AFMN en el ámbito universitario.

Por último, pensando en su proyección, trataremos de apuntar qué investigaciones podrían complementar y dar continuidad a la presente para profundizar en los datos y evidencias encontradas, así como servir de punto de partida y referencia para futuros estudios.

## 8.1 CONSIDERACIONES FINALES

Con la intención de recoger los aspectos más relevantes tratados a lo largo de esta investigación, pasamos a esbozar las principales consideraciones que emanan de la misma desde los dos issues planteados, siendo conscientes del peligro que supone acotar y restringir tanto dada la amplitud del trabajo que hemos llevado a cabo. Hemos querido enfocar la lente hacia aquellas cuestiones que más nos alientan y nos iluminan sobre las perspectivas formativas relacionadas con las AFMN.

### 8.1.1 La biografía y el pensamiento del profesorado como configuradores de modelos formativos de AFMN en el ámbito universitario

En relación al primero de los issues que planteamos: *¿Condicionan y determinan la biografía y el pensamiento del profesorado de AFMN sus modelos de formación?*, hemos podido comprobar que profundizar en las historias de vida de nuestros profesores, tratar de comprender cómo encaran sus planificaciones docentes y valorar cuáles son sus creencias y teorías implícitas, nos ha ayudado a ilustrar y definir sus modelos de formación, vislumbrar hacia donde trasladan su pensamiento y valorar cuáles son los focos principales de interés en su práctica docente. En este sentido nos gustaría apuntar las siguientes cuestiones:

- La importancia de acercarnos al proceso formativo desde la perspectiva de los actores, siendo los significados que éstos atribuyen a su práctica docente el foco central de nuestra investigación.
- Profundizar en el pensamiento del profesorado y en su biografía nos ha permitido comprender los dilemas y planteamientos con los que nuestros profesores afrontan su práctica formativa, ayudándonos, como apuntan Clark y Peterson (1990), a conferirles sentido a las situaciones prácticas con las que se enfrenta cada uno de ellos. Creemos necesario destacar la relevancia de las teorías implícitas y cómo éstas se construyen a través del intercambio y la relación activa con la práctica. La construcción de estas teorías se produce a través de representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales (Marrero, 1992), comprobando cómo a través de éstas se orientan la acciones docentes y los planteamientos formativos.
- Para (re)construir los modelos de formación es necesario comprender los procesos que guían, organizan y condicionan la actividad docente. Así, destacamos que la configuración de la formación universitaria en las asignaturas de AFMN, que imparten

nuestros profesores, está condicionada principalmente por: las experiencias prácticas (docentes y personales), sus principios pedagógicos, el espacio profesional hacia el que orientan sus programas, la titulación y el contexto universitario en el que desarrollan su labor docente.

- Para comprender y aprender del pensamiento y acción docente es preciso conocer y hacer explícitos los marcos de referencia y los supuestos pedagógicos en los que se basan cada uno de ellos, así como valorar los intercambios e interrelaciones del profesorado con su entorno profesional (Marcelo, 1994), profundizando en las relaciones que se establecen con: otros profesores, los estudiantes y diferentes profesionales de las AFMN. De esta forma hemos comprobado que las historias personales se van configurando desde las influencias del entorno y que las narrativas tienen sentido en el contexto en el que se construyen.

Una vez concretado esto, vamos a reflejar desde las declaraciones temáticas específicas, las principales consideraciones que emanan de nuestro estudio, ilustrando no sólo lo que hemos aprendido con ello, sino también lo que podemos aprender.

#### **8.1.1.1 Biografía de los profesores de AFMN**

En relación a las principales evidencias encontradas al profundizar en las biografías de nuestros seis profesores podemos destacar:

- La importancia de la familia en la transmisión de valores en torno a la naturaleza y el ocio como referentes muy significativos en la labor docente.
- Las relaciones con las AFMN se configuran, en la educación no formal e informal, desde una relación personal previa con las AFMN, mediada por el intercambio con otras personas, actividades físico-deportivas o vínculos formativos con las AFMN. Se observa una escasa relevancia de éstas en la educación formal hasta llegar a la Universidad.
- La influencia significativa de los profesores de AFMN que nuestros participantes se encontraron en su paso como estudiantes por la Universidad, que contribuyeron a mejorar sus relaciones y adherencia con las AFMN y a incorporarlas entre sus preferencias tanto académicas como de ocio. En algunos de nuestros profesores se observa como esta situación se está repitiendo, pero ahora con ellos en el rol de profesor.

- En la etapa de estudiantes universitarios surgen, entre nuestros profesores, aprendizajes muy relevantes a nivel personal y profesional, entrelazados con el ocio y sus modelos de vida, muchos de ellos centrados en las AFMN.
- Profundizar en sus relatos de vida nos ha ayudado a entender sus evoluciones conceptuales en torno a las AFMN, las experiencias que han contribuido a configurar su personalidad y su forma de encarar la docencia universitaria de las AFMN.
- Las evoluciones docentes están muy determinadas por el contexto, la titulación, la lucha por encontrar un espacio en las universidades para impartir asignaturas de AFMN y la determinación del profesorado por definir un plan formativo concreto y crear una cultura en torno a las AFMN, tanto en el centro universitario como en el entorno próximo. Destacar la importancia del paso por otros niveles educativos y la forma en la que las relaciones y experiencias profesionales positivas con las AFMN se transfieren a lo que más tarde será su práctica docente universitaria.
- La interrelación personal y profesional es evidente donde la práctica personal de AFMN y la profesión docente se entrecruzan. Las características de la asignatura impregnan, en muchos casos, la vida personal y profesional de nuestros profesores. Así comprobamos también la relación entre biografía y principios pedagógicos, coincidiendo con Goodson (2004) en que para comprender la enseñanza es necesario conocer al docente como persona.
- La importancia de los “compañeros de viaje” en la configuración del sentido y significado otorgado a las AFMN, así como la influencia de personas significativas: familia, profesores, alumnos, amigos de la juventud, compañeros de trabajo, etc.

#### **8.1.1.2 Concepto y características de/sobre AFMN**

##### *Significado de las AFMN*

- En general se asume y se considera idóneo el término Actividad Física en el Medio Natural (AFMN), a pesar de que históricamente se hayan manejado infinidad de denominaciones diversas (ver capítulo 2). Los profesores que imparten docencia en las Licenciaturas incluyen el deporte dentro de la definición, pensamos que esto se puede deber a la tradición en la formación de la titulación y a la posibilidad de poder profundizar más en el contenido (incluyendo actividades deportivas específicas) por el mayor número de créditos asignados.

- A pesar de que la mayoría de nuestros profesores no estiman necesario detenerse en los aspectos terminológicos, creemos que puede ser relevante trabajar estos aspectos, tratando de ir más allá de sus significados y valorando las implicaciones que cada una de las concepciones tienen, tanto para su puesta en práctica, como para la creación de propuestas de formación inicial y permanente. Creemos que los conceptos tienen significado en relación con las experiencias prácticas y las propuestas didácticas, siendo por lo tanto determinante la forma, el modo y el momento en que éstas se plantean.
- Las definiciones aportadas sobre las AFMN se encuentran marcadas por la finalidad, el contexto docente y los ejes formativos de la titulación, existiendo tres elementos claves y concurrentes: el espacio, la práctica y la intencionalidad, encontrando algunas diferencias claras en función de hacia dónde se traslada el foco de atención. Es relevante valorar la importancia que todos los profesores confieren al espacio (medio natural) a la hora de establecer una definición, considerando que este aspecto es el que marca la esencia y característica principal de las AFMN. También observamos que existe una clara evolución y afirmación en las definiciones, marcada por la biografía y las diversas experiencias prácticas docentes y personales.
- La terminología y los conceptos aportados por el profesorado no salen del vacío, sino que deben contextualizarse, situarse social y culturalmente y convertirse en instrumentos para repensar constantemente la práctica. Nuestros profesores se centran en los conceptos desde la visión en la que se posicionan, nos planteamos si deberían mostrarles otros caminos a su alumnado en la formación inicial, para que ellos sean capaces de valorar entre diferentes visiones de las AFMN.
- Finalmente creemos que es difícil asumir un concepto común, válido para todos los contextos, realidades y ámbitos, ya que las AFMN pueden observarse desde múltiples caras y perspectivas, abarcando un tipo de prácticas y excluyendo otras.

#### *Características asignadas a las AFMN*

- Se observa una marcada intencionalidad educativa en las AFMN, acentuada en los estudios de Magisterio EF y reivindicada fundamentalmente por el carácter formativo que deben tener estas prácticas, al plantearse con personas y para personas, independientemente del ámbito hacia el que se dirijan. Vemos asentado el tópico de que las AFMN tienen valores educativos “per se”. Creemos necesario estimular la reflexión

sobre si el potencial educativo se produce por sí sólo o depende de la capacidad que tengan de implementarlo los técnicos y educadores en los procesos formativos.

- Las características se basan principalmente en las potencialidades del medio natural, el enfoque de la práctica y las intencionalidades perseguidas. Dependiendo de los profesores también se destacan: las posibilidades para aprender, la importancia de los aspectos emocionales, el valor compensatorio, la estimulación sensorial que proporcionan, el riesgo y su adaptabilidad, concretadas y ampliadas en función del foco de interés desde el que se plantean los procesos formativos.

#### *Lugares y espacios para las AFMN: esfera social y realidad escolar*

- Observamos una situación paradójica respecto al desarrollo de estas prácticas (cada vez más demandadas por diferentes grupos sociales) en la esfera social y las posibilidades de aplicación en la realidad escolar. En este sentido, coincidiendo con Santos (2003), comprobamos que la situación de las AFMN como contenido escolar cabalga entre "el tópico y la utopía". Por un lado *tópico*, ya que se conciben por profesorado y alumnado como un contenido motivante, valioso y atractivo; pero por otro lado *utopía*, debido a que las condiciones y características de la propia escuela dificultan que se puedan llevar a cabo, lo cual provoca un cierto descuido y abandono por parte del profesorado.
- Valorando el empuje ciudadano de estas prácticas en la esfera social, entre nuestros profesores no existe acuerdo sobre que su extensión y democratización sea real, criticándose el enfoque empresarial, su instrumentalización y la poca autonomía del ciudadano en su desarrollo. Creemos necesario el análisis y concreción del tipo de prácticas que existen en la realidad social, cuestionándonos a qué lógica obedecen cada una de ellas, para poder valorarlas desde un enfoque más plural, ya que a pesar de poder definir tendencias, no existe una única forma de afrontarlas. El papel de la Universidad, como agente formativo de primer orden, tanto de técnicos y educadores, como de ciudadanos, puede ser determinante, creyéndose necesario un pacto y una colaboración entre agentes sociales en torno a la forma en que estas prácticas deben desarrollarse en función de ámbitos y etapas del ciclo vital hacia el que se dirigen.
- Observamos un excesivo victimismo en relación a las limitaciones de aplicación de las AFMN en los centros escolares. Es necesario contar con los posibles obstáculos, pero se ha de hacer un esfuerzo por encontrar alternativas para su desarrollo, considerando que la escuela es un lugar idóneo para su iniciación, en correspondencia y colaboración

con otros ámbitos socioeducativos. Resulta paradójico que se hable de unas prácticas demandadas por la sociedad, pero que no encuentran su hueco en el ámbito educativo por excelencia: la educación formal. Se debe revisar el papel de la escuela y sus (im)posibilidades para el desarrollo de AFMN, así como incorporar programas formativos en la Universidad, que preparen a técnicos y educadores para la contextualización e implementación de prácticas adecuadas en el centro escolar.

### 8.1.1.3 Formación en AFMN en la Universidad

#### *Respecto a los planes de Estudios*

- En la Licenciatura, observamos cierto abandono de la asignatura troncal, por los problemas de tiempo y la masificación que presenta, priorizando una formación específica en torno a asignaturas optativas, con una merma en el enfoque educativo de las AFMN. El esfuerzo del profesor, con los escasos créditos de los que dispone, es la única alternativa que se encuentra para paliar esta situación de abandono en el ámbito educativo, que asegure la formación mínima necesaria.
- En la Diplomatura se reivindica una asignatura obligatoria para asegurar la formación suficiente en este campo en todos los planes de estudio de Maestro especialista en EF.
- Se reivindica mayor apoyo para las innovaciones y la creación de asignaturas nuevas, afirmando que nuestras universidades están generalmente poco abiertas a los cambios, creyéndose que los planes de estudio siguen reproduciendo, con muy pocos matices, lo que se hacía hace años.

#### *El efecto relevante del contexto y el papel desempeñado por el profesorado*

- Importancia del carácter facilitador o limitador de cada contexto universitario para el desarrollo de las materias de AFMN y la labor desarrollada por cada docente para dignificar, crear cultura y generar un espacio formativo idóneo en torno a las AFMN. El tipo de formación depende tanto de la configuración del plan de estudios como de las culturas, tradiciones predominantes y los medios de los que dispone cada centro, aunque hemos visto como el trabajo y la lucha del profesorado por mantener y/o dignificar el papel de las AFMN puede ser verdaderamente significativo.
- En muchas ocasiones la presencia de estas asignaturas, especialmente en los planes de estudio de Maestro, dependen de las casualidades, las oportunidades o de que haya alguien dispuesto y que sea capaz de impartirla, más que de criterios

estrictamente pedagógicos y de su idoneidad para que sea incluida o no en los programas de formación.

- Destacar la importancia de crear otros espacios formativos más allá del estricto marco de las asignaturas, tanto para la formación del alumnado como del profesorado. La creación de seminarios y grupos de trabajo complementarios a las asignaturas y el contacto con otros agentes sociales, es un buen ejemplo de ello en algunos de nuestros informantes.

#### *Los ámbitos en los que se centra la docencia*

- Los ámbitos aparecen interrelacionados a la hora de definir e implementar las competencias formativas. En Magisterio hay un enfoque prácticamente exclusivo desde el marco educativo escolar. En la Licenciatura se tratan todos los ámbitos, percibiéndose un cierto abandono del enfoque educativo en pro del recreativo. La orientación deportiva se muestra claramente en aquellas materias más centradas en los aprendizajes técnicos, rechazando en todos los casos el enfoque deportivo-competitivo.

#### *Las características definitorias de la formación*

- Se centran en: la importancia del espacio, las aportaciones significativas en la formación y las peculiaridades que supone la labor docente en esta materia. Así, el *espacio* posibilita el trabajo didáctico y personal con la vivencia y la conexión con diversos temas educativos. Las *aportaciones a la formación* giran en torno a dos situaciones que aparecen polarizadas en el discurso de nuestros profesores: su posibilidad transversal en la formación y la especificidad en los aspectos técnicos de cada especialidad en el medio natural, por último, las *peculiaridades de la labor docente* la sitúan como una asignatura que supone un mayor nivel de compromiso en relación a otras materias, debido a la incertidumbre del medio, la pluralidad y diversidad de tareas docentes y de gestión y al mayor tiempo requerido en la preparación de las propuestas formativas. También se considera por todos nuestros profesores como una asignatura esencialmente vocacional que permite conectar los aspectos profesionales con los personales.

#### *Limitaciones y alternativas en la docencia de las AFMN*

- Se menciona como factor limitante, en todos los casos, los obstáculos generados en el seno de la propia institución universitaria. Otras limitaciones las podemos agrupar en



barreras: temporales, espaciales, personales y en relación a los recursos, que parten y están muy condicionadas por las barreras institucionales, a un nivel más local o global.

- Detectamos cierto paralelismo con los problemas detectados en el marco escolar a la hora de realizar AFMN y cierta similitud con algunos de los problemas percibidos por los profesores noveles en el ámbito universitario.
- Creemos que es importante conocer tanto las limitaciones existentes como buscar las alternativas, para atenuar la influencia de éstas. Todos los profesores participantes ven necesaria la dignificación en el desarrollo de la labor docente en torno a las AFMN, tratando de buscar apoyos en su centro y de reivindicar la importancia, peculiaridad y necesidad de esta materia en la formación de profesionales de la educación, la gestión, la recreación y el ámbito deportivo.

### 8.1.1.3 Docencia y planificación en AFMN

Entendemos este apartado como un interesante campo de debate y reflexión sobre el pensamiento del profesorado, las relaciones entre la teoría y la práctica docente en diferentes contextos y realidades.

#### *Cuestiones generales*

- Las programaciones suponen un paso intermedio entre la teoría pedagógica y la acción. El diseño supone un plan que indica lo que se quiere realizar y esto no puede hacerse, como es lógico, sin partir de una determinada concepción pedagógica, psicológica, social, política, ..., ya que los profesores ponen de manifiesto en sus prácticas, de forma implícita y/o explícita, una determinada concepción de las AFMN, de la Educación, de la persona, de la sociedad, etc., mediada por sus experiencias personales y docentes.

- Observamos una diferenciación significativa entre los programas docentes "en papel" y lo que transmiten nuestros profesores cuando se les pregunta por su acción docente. Vemos que los programas escritos de la asignatura no son suficientemente ilustrativos, necesitando profundizar en otros aspectos, para comprender la forma particular en la que cada uno encara su práctica docente. De esta forma, el análisis de la planificación docente ha de recoger los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes y durante la interacción docente, así como las reflexiones que se producen después.

- El currículo por el que cada uno de nuestros profesores apuesta y la coherencia estructural entre sus elementos, están muy relacionados con el foco principal hacia el que cada

uno de ellos dirige su atención docente, observando cómo sus preocupaciones y principios básicos marcan claramente la línea a seguir. Así, la forma en la que este foco se traslada hacia un ámbito de incidencia u otro, se manifiesta en el papel que desempeña cada elemento del currículo, y se plasma en la formación de un profesional concreto, más centrado en aprendizajes técnicos o educativos.

- Nos encontramos con diversos modos de encarar el currículo de las materias: una de ellas significada desde un *planteamiento tecnológico*, que ve al profesional como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento producido por otros y que son convertidas en reglas de actuación y, otra, cercana al *planteamiento práctico*, centrada en la comprensión de la propia práctica educativa, para poder reflexionar sobre el propio trabajo docente. Nos gustaría destacar que no hemos percibido visiones desde *planteamientos críticos*.

- Comprobamos algunos factores determinantes a la hora de plantear el programa, tales como: los principios y preocupaciones docentes, la titulación en la que se imparte, el contexto geográfico y cultural, el apoyo institucional, el número y características del alumnado, la orientación más específica o general de la asignatura y los ámbitos hacia los que dirige su atención.

- La configuración de los programas docentes se realiza sobre la base de una estructura tradicional y jerárquica entre los elementos curriculares, que requiere de un análisis envolvente hacia la búsqueda de la "interrelación entre elementos" y su "coherencia". La forma de encarar la docencia y los programas podría conceptualizarse, en algunos casos, desde un enfoque de proyecto-proceso, pero que no se explicita en el programa, creemos que por la influencia académica, que designa la manera hegemónica de elaborar programas docentes desde una estructura tradicional-formal-institucional "correcta".

Una vez planteadas estas cuestiones más generales, vamos a detallar cómo se manifiestan cada uno de los elementos curriculares.

#### *Objetivos, finalidades, propósitos*

- Aunque observamos ciertas similitudes en cuanto a las líneas básicas que se dibujan en sus pretensiones docentes: vincular la asignatura a las necesidades sociales, transmitir contenidos aplicables, desarrollar competencias profesionales y modelos de aplicación didáctica, buscar la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar la sensibilidad medioambiental a través de las prácticas. Sin embargo, la concreción a la que se llega desde las intenciones previstas inicialmente, depende de cómo se relacionen los principios

básicos de la asignatura con el resto de elementos curriculares, que hacen que las intenciones de partida cobren dimensiones y prioridades diferenciadas, marcadas principalmente por el papel e implicación del alumnado, el modelo metodológico adoptado y el papel del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### *Contenidos*

- Existe una marcada polaridad entre los contenidos considerados teóricos o prácticos y una cierta tendencia, en algunos de nuestros profesores, a no valorar el aprendizaje de "conceptos". En ocasiones estos contenidos "teóricos" sirven para contextualizar, en otros casos se reconstruyen después de la práctica, pero en muchas ocasiones no se relacionan con las experiencias prácticas planteadas. No obstante, podemos afirmar que los contenidos teóricos en el aula tienden a desarrollarse cada vez menos y con menor convicción, ante la prioridad que manifiestan nuestros profesores por los contenidos prácticos, que el alumnado debe experimentar, o bien desarrollando destrezas técnicas, o bien buscando aplicaciones prácticas. Aquí, la diferencia de enfoque radica en el grado de especificidad que se alcanza en las mismas y en la posibilidad de (re)construcción y contextualización que se ofrece a los estudiantes. Estos contenidos se convierten en bloques de recursos para la práctica docente, que desligados de su sentido y aplicación pueden perder fuerza en el transcurso del proceso formativo.

- La denominación de los contenidos y los modos de encararlos en la práctica docente es también diversa: en ocasiones se relacionan con el desarrollo de especialidades concretas (esquí, escalada, piragüismo,...); y, en otras, con el desarrollo de actividades y técnicas básicas a llevar a cabo en el medio natural. En su implementación se busca la aplicación al ámbito escolar, su significado para el trabajo en valores y su posibilidad para ir desarrollándolos desde un enfoque progresivo, que va del centro universitario al medio natural.

- Otra cuestión relevante son los criterios con los que se seleccionan los contenidos, en este sentido vemos que: aplicabilidad, accesibilidad, variedad, seguridad, transferencia y valor medioambiental, son los criterios más recurrentes, pero que alcanzan diferentes formas y razonamientos en función del pensamiento y la práctica docente del profesorado.

### *Metodología y actividades*

- La metodología en los programas escritos se centra más en normativas, instrucciones y prescripciones que en principios de acción docente. Sin embargo, existen coincidencias en la forma de encararla, definiéndola en la mayoría de los casos como muy práctica y vivencial, observando como rasgos generales comunes: la *implicación del alumnado*, la necesidad de incentivar la *vivencia en la práctica* y la *búsqueda de aplicación didáctica*, siendo los matices de cada una de ellas relevantes para entender globalmente la forma particular de encarar la práctica docente de cada uno de nuestros profesores.

- En relación a la *implicación del alumnado* nos encontramos con dos niveles: uno que denominamos "débil", basado en la implicación motriz del alumnado a través de la asistencia y participación en las actividades propuestas por el profesor, y otro "fuerte", en el que se busca una participación del alumnado en los procesos didácticos y organizativos de la asignatura. La implicación, en general, se considera un requisito imprescindible, una necesidad formativa y, en algunos casos, se manifiesta como una ayuda necesaria para acometer ciertas prácticas.

- Respecto a la *vivencia en la práctica*, aparecen diferentes significados que en algunas ocasiones son complementarios, pero en otros divergentes, como por ejemplo la especial incidencia que cada uno de nuestros profesores otorga a la misma, como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Así, hallamos referencias sobre: la vivencia otorgada por la peculiaridad del medio natural, la vivencia como aprendizaje docente desde la experimentación de las posibilidades de las AFMN, la vivencia compartida en un espacio que invita a las relaciones y la vivencia como transferencia de aplicación didáctica.

- En cuanto a la *transformación del contenido en aplicación didáctica*, podemos observar variadas estrategias, que van desde la elaboración de prácticas o proyectos de aplicación tutelados por el profesorado, hasta la confección de memorias tras el desarrollo de las prácticas, orientadas hacia la aplicación de éstas en diferentes marcos.

- Las *actividades de enseñanza-aprendizaje* se abordan desde diferentes enfoques y en espacios y tiempos diversos. Así, vemos como en el aula las actividades suelen ser un tránsito para las prácticas, donde normalmente se exponen conceptos básicos, se organizan y se ponen en común las experiencias, salidas y sus aplicaciones. En la mayoría de las ocasiones, nuestros profesores afirman que el cuerpo fundamental de la asignatura se desarrolla fuera del aula. Las que denominamos "prácticas de campo", se enfocan mayoritariamente a partir de la implicación motriz del alumnado en propuestas motrices concretas en o para el medio natural. En ellas

podemos encontrar una amplia oferta de actividades, muy relacionadas con las posibilidades contextuales, económicas y materiales de cada centro y que tienen gran relación con el ámbito de acción hacia el que se dirigen. Estas prácticas las hemos subdividido en: *prácticas en entorno cercano y próximo (duración corta)* y *prácticas en el entorno lejano (duración corta y larga)*, que explicamos con más detalle en los siguientes apartados.

- *Prácticas en entorno cercano y próximo (duración corta)*, se desarrollan en diversos espacios: en el propio entorno del centro, en espacios urbanos o en espacios naturales cercanos. La duración de estas actividades suele oscilar entre una o dos horas, respetando el horario habitual de clase y la media jornada; en ellas se desarrollan prácticas más instrumentales, comúnmente preparatorias para las salidas de larga duración, trabajando aspectos de iniciación o aproximación al medio natural.

- *Prácticas en el entorno lejano (duración corta y larga)*, podemos considerarlas como la esencia de la asignatura, suelen tener un enfoque globalizador, desde el que se desarrollan los aprendizajes fundamentales que nuestros profesores pretenden implementar en su práctica docente. Requieren de un esfuerzo organizativo importante y en estas prácticas es donde se desarrollan mayormente los principios metodológicos que han explicitado nuestros profesores, bien sea desde un planteamiento específico o global. Mención aparte merece la acampada, que es el espacio formativo y de relación en el que se manifiestan los aspectos esenciales atribuidos a las AFMN educativas, donde el aprendizaje de contenidos de forma vivencial y la convivencia grupal se convierten en los puntos fuertes y en los ejes de esta propuesta.

- También queremos destacar los *seminarios*, pensados para trabajar en grupos reducidos, desde problemas prácticos concretos y contextualizados. Estos momentos se dedican a organizar las prácticas por grupos, los proyectos de organización y la revisión de aspectos concretos de la práctica de las AFMN. En nuestra opinión, suponen un momento de compartir y construir aprendizajes muy significativos, en los que profesores y alumnado trabajan de forma más estrecha y cercana.

- Finalmente queremos reflexionar sobre el gasto extra que en ocasiones generan estas actividades en el alumnado, planteándonos si: ¿es ético que el alumnado pague por esta asignatura cuando ya se ha pagado una matrícula?, ¿es un mal menor necesario para que estas actividades se puedan realizar?, ¿tiene que ver esto con el bajo estatus y la consideración que tiene nuestra materia?

### *La evaluación*

- La evaluación se muestra como el elemento más problemático y controvertido de la práctica docente, siendo el que más dudas y controversias genera en el profesorado investigado. Respecto a esto creemos que no existe una adecuación ni una coherencia curricular entre finalidades, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación-calificación (alineamiento curricular según Biggs, 2005).

- Las dudas e incertidumbres de estos profesores se ocasionan en una cultura profesional marcada por la concepción del proceso de evaluación como una acción técnica orientada a la calificación, más que como un proceso compartido y formativo. Nuestros profesores manifiestan su miedo a no ser justos, en el marco de la trascendencia otorgada a la evaluación, y reflejan sus problemas para encontrar criterios de valoración idóneos, sobre todo en los aspectos actitudinales. Hay profesores que se preocupan por procesos más compartidos e integrales y que entiende la evaluación no sólo como calificación, sino como forma y estrategia de aprendizaje y mejora por parte de todos los protagonistas.

- Se utilizan los porcentajes para valorar los aprendizajes del alumnado y transferirlos a la calificación, en algunos casos equilibrados con las intencionalidades docentes, pero en otros mediados por instrumentos de evaluación "objetivos" que facilitan la calificación numérica. Se producen de este modo grandes incoherencias, ya que aunque frecuentemente nuestros profesores centran sus teorías pedagógicas en la importancia de los procesos, en la evaluación se muestran incapaces de llevarlo a la práctica.

- Creemos que la evaluación, más que ningún otro elemento del currículo, debería sufrir un proceso de renovación, revisión y reflexión, tanto en los modos y formas como en los criterios que la inspiran. En este sentido planteamos algunos interrogantes: ¿podemos integrar la evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje y no sólo en los momentos destinados a la calificación del alumnado?, ¿cómo podemos plantear una evaluación en consonancia con el resto de elementos del currículo, orientada tanto a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, como a la reformulación constante del programa y al desarrollo profesional del profesorado?

### *Adaptación del programa al proceso de Convergencia Europea*

- Por el momento, nuestros profesores no han realizado cambios a la hora de enmarcar sus programas en el proceso de Convergencia. Aun así, se muestran favorables y confiados ante las propuestas metodológicas que los inspiran, afirmando que llevan desarrollándolos desde

hace tiempo, debido a las posibilidades y exigencias de la asignatura; piensan que se adaptarán fácilmente a los presupuestos y exigencias de la Convergencia.

- Creemos que existe un conocimiento superficial sobre las cuestiones referidas al proceso de Convergencia, marcadas por las propias incertidumbres que planean en todo el ámbito universitario. A pesar de la confianza en sus quehaceres docentes, sí que se perciben ciertos celos e incertidumbre sobre cómo pueden quedar las asignaturas de AFMN, en el reparto de los Grados y en las posibilidades de desarrollar Postgrados específicos.

### 8.1.2 Hacia la comprensión de los modelos formativos en las AFMN

En este apartado, nos centraremos el segundo de nuestros issues: *¿Sería posible definir y profundizar en las preocupaciones, los modelos didácticos y los perfiles profesionales que emanan del pensamiento del profesorado de AFMN?*, en pro de comprender los modelos formativos que surgen de los seis casos de estudio.

Para ello, vamos a reflejar desde las declaraciones temáticas aglutinadoras, aquellas consideraciones más relevantes que giran en torno a los diferentes modelos formativos sin pretender establecer ningún modelo común, ya que ni la investigación tenía esa orientación, ni podemos sacar conclusiones en este sentido, pues las realidades analizadas nos han demostrado que los modelos formativos tienen un carácter situacional, dinámico y experiencial, construyéndose “ad hoc” por el propio docente, revelando tendencias claras, pero también conexiones y relaciones de dependencia, que surgen a lo largo de la experiencia profesional.

Por lo tanto, y como nuestro estudio lo que pretende es comprender estos modelos, vamos a reflejar de manera sintética las evidencias, tendencias e interrelaciones más significativas que nos hemos encontrado, pensando que las tres categorías que aquí planteamos: preocupaciones docentes, modelos didácticos y perfiles profesionales, son una buena forma de entender cómo los modelos formativos se van configurando.

El análisis de las preocupaciones docentes es una buena herramienta para entender aquellas cuestiones que focalizan e ilustran los modelos formativos, comprobado que los modelos didácticos están relacionados y condicionados por estas preocupaciones, que a su vez sirven de proyección para los perfiles profesionales que guían a cada uno de nuestros profesores, a la hora de orientar los procesos formativos en las AFMN. Es importante destacar que estos modelos se han ido afianzando con el conocimiento práctico personal y profesional, están condicionados por las trayectorias docentes y personales de nuestros profesores y

finalmente se encuentran determinados por los contextos universitarios en los que desarrollan su labor formativa.

De esta forma, tratando de interrelacionar estos elementos presentamos el gráfico 8.1, que ilustra las relaciones de estos tres componentes, en pro de comprender los modelos formativos emergentes de nuestra investigación.

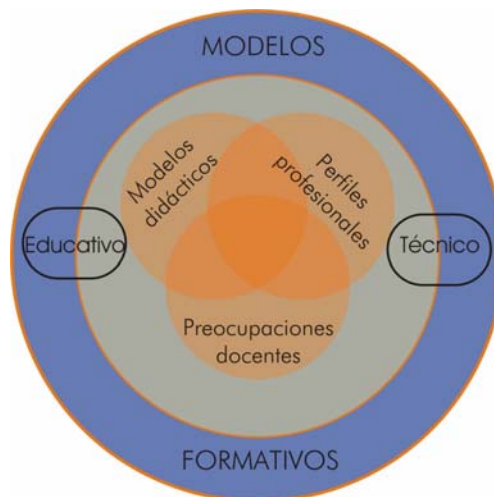


Gráfico 8.1: Interrelaciones en la configuración de modelos formativos

### 8.1.2.1 Búsqueda de identidades en los modelos formativos

En este punto, destacamos dos enfoques o tendencias preferentes en nuestros profesores: por un lado, aquel vinculado a la práctica educativa, más integral, y, por otro, el centrado principalmente en la adquisición de modelos técnicos. Es evidente que ninguno de ellos se manifiesta de forma clara y rotunda, pero sí se pueden percibir ciertas tendencias en función de las preocupaciones, modelos didácticos y perfiles profesionales percibidos en el pensamiento del profesorado investigado, que ya hemos analizado con profundidad a lo largo de todo el estudio.

Así destacamos desde el *modelo educativo*:

- La necesidad de distinguir entre AFMN y actividades deportivas en el medio natural; su diferencia estriba en el enfoque educativo, siendo en las primeras la práctica pedagógica lo esencial.
- La creencia de que es necesario impregnar de carácter formativo a las AFMN, independientemente del ámbito hacia el que se dirijan, al plantearse con personas y



para personas, considerándose secundaria la especialización mediante el aprendizaje de técnicas concretas.

- La importancia de cuidar los criterios de selección de los contenidos a desarrollar, buscando su aplicabilidad, accesibilidad, seguridad y transferencia al ámbito educativo, tratando de romper el mito de la dificultad del aprendizaje en las AFMN, priorizando en enfoques educativos más globalizadores y planteando aprendizajes técnicos más "sencillos" y aplicables.

- La valoración de los enfoques metodológicos centrados en: la aplicación de las propuestas al ámbito escolar; la creación de espacios, actividades y materiales que inviten al aprendizaje; la valoración de las experiencias prácticas como modo de acceso a la teoría; el reforzamiento del encuentro tras la práctica como momento de aprendizaje; el fomento del aprendizaje colaborativo y la creación de propuestas conjuntas entre grupos y entre alumnado y profesorado.

- El refuerzo de las relaciones grupales desde valores educativos: buscando procesos de socialización, facilitando sobre todo las experiencias positivas e incentivando las emociones y las vivencias compartidas. Otorgando sentido educativo a la práctica de AFMN, teniendo como propósito deseable la continuidad en la práctica de los grupos con los que se trabaje.

- Interesan tanto los aspectos de desarrollo personal y social como profesional, ya que las vivencias personales tienen su transferencia al ámbito profesional.

- La especificidad motriz del contenido, pero mostrándose abiertos a procesos interdisciplinarios y transversales, siendo necesario estimular los aprendizajes que en el ámbito cultural, histórico y ambiental facilitan estas prácticas, considerando a la naturaleza como un aula de aprendizajes.

Resaltamos desde el *modelo técnico*:

- La inclinación por mostrar con claridad los protocolos de seguridad, organización y aprendizaje técnico en disciplinas específicas.

- La búsqueda de la autonomía en el medio natural fundamentalmente a través del dominio motriz de cada especialidad.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno a contenidos disciplinares cerrados y circunscritos a acciones motrices especializadas y técnicamente eficaces,

se valoran los conocimientos teórico-práctico contruidos por expertos y validados universalmente.

- Necesidad de facilitar el conocimiento de los procedimientos de trabajo técnico-didácticos (fases de aprendizaje de las diferentes modalidades) y organizativos (contratación y gestión de materiales, organización de grupos,...).

- Valoración de los aprendizajes técnicos como un bagaje imprescindible desde un planteamiento formativo profesionalizador, que permite situar al alumnado universitario en disponibilidad de trabajar como técnico, nada más terminada la formación inicial, en disciplinas deportivas concretas. Creando puentes y posibilidades reales de salidas laborales en el desarrollo de actividades concretas en el medio natural.

De este modo, las preocupaciones y aportaciones a la formación giran en torno a situaciones que aparecen polarizadas y/o coincidentes en el discurso de nuestros profesores en función del modelo preferente por el que apuesten. Esto se puede desprenderse de las siguientes cuestiones:

- *Enfoque de los procesos formativos*, oscilando entre un planteamiento transversal y global en el modelo educativo y un enfoque específico en el modelo técnico.

- *Orientación de la formación hacia ámbitos profesionales diferenciados*, observando que en función de la titulación, las características de la materia, el contexto y las oportunidades de trabajo en el campo de las AFMN, se muestran diferentes caminos que ilustran los modelos formativos, orientándose bien hacia la especialización de modalidades deportivas en el medio natural, o bien a la práctica educativa escolar o de otros ámbitos.

- *Búsqueda de autonomía en el medio natural*, mostrándose dos caras muy diferentes, que con matices, una se centra principalmente en el dominio motriz de la disciplina, que habilita para el desarrollo de actividades de índole técnico, y, otra, se basa en una experiencia formativa integral en el medio natural.

- *Papel e implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Manifestándose desde una dimensión "débil", basada simplemente en la implicación motriz, en la que existe una gran dependencia del profesor, y una "fuerte", en la que se hace partícipe y protagonista real al alumnado del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la vivencia consciente y de la búsqueda de aplicaciones didácticas contextualizadas.

- *Importancia de la vivencia*, en ambos modelos, pero observando matices en función de si se considera que la vivencia surge espontáneamente en desarrollo de la práctica, sin propósitos explícitos en este sentido (modelo técnico), o de si ésta se provoca a través de la acción didáctica (modelo educativo).

- *Conocimientos en torno a la organización y gestión de AFMN*. En los dos modelos se considera necesario incluir estos aprendizajes en los procesos formativos, ya que se creen fundamentales en el bagaje que debe adquirir cualquier profesional de las AFMN.

- *Lucha por contrarrestar las barreras percibidas*, esta situación es recurrente en todos los profesores, y común en ambos modelos, considerando a las barreras institucionales como la limitación principal que hay que superar a lo largo de su labor docente.

## 8.2 ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PLANES FORMATIVOS

En este apartado pretendemos responder al *Quintain* de nuestra investigación *¿Podríamos establecer algunas recomendaciones para la construcción de planes formativos en las AFMN?*

Para afrontar esta tarea primero debemos reflexionar sobre la posibilidad de establecer generalizaciones siguiendo una metodología de investigación cualitativa, ya que los estudios de caso: singulares, profundamente contextualizados y con características e identidades propias<sup>1</sup>, buscan la comprensión de un caso o casos particulares, no constituyendo una base sólida para la generalización y transferencia a otros contextos (Stake, 1998).

No obstante, a pesar de enfrentarnos a un problema complejo y controvertido, consideramos que el investigador además de enriquecer con su análisis profundo sobre unas realidades concretas (sus estudios de caso) la experiencia de sus lectores, también debe ser capaz de extraer generalizaciones experienciales y situacionales fundamentadas en su conocimiento de los casos en los que ha estado involucrado, para que además los lectores del mismo, en función de su propia experiencia, critiquen, valoren y estén prevenidos acerca de lo que puede suceder en un caso de similares características (Jorrín, 2006).

Para abordar estas recomendaciones vamos a tomar como referencia las dos titulaciones vigentes: Licenciado en CCAFD y Maestro especialista en EF, pero considerando las nuevas titulaciones de Grado<sup>2</sup> y Máster en el nuevo marco del EEES, que sustituirán en el 2010 a las mencionadas anteriormente.

De esta forma, nuestro propósito será el de abrir un camino y estimular la reflexión en torno al diseño de programas de formación de las AFMN en el ámbito universitario. Para ello extraemos las siguientes recomendaciones que dividimos en cuatro apartados: incrementar la presencia de las AFMN en los planes de estudio, repensar la estructura de la formación, considerar las peculiaridades de las materias de AFMN y establecer una propuesta para la elaboración de proyectos docentes.

---

<sup>1</sup> La investigación naturalista evita las generalizaciones ya que todos los fenómenos socioeducativos dependen del contexto en el que se producen. Creen que no es posible desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general. Por el contrario, han de conformarse con enunciados verdaderos descriptivos y/o interpretativos de un contexto dado, enunciados ideográficos o relevantes para ese contexto (Guba, 1983).

<sup>2</sup>Nos referimos a los títulos de Grado: Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Educación Primaria, este último con un planteamiento generalista, pero con la posibilidad, aún no concretada, de ofrecer una serie de menciones (especialidades) entre la que podría estar la Educación Física. Si esta propuesta no fraguase relegaría a la actual especialidad de Maestro Especialista en Educación Física, en el mejor de los casos, a un título de Máster.

### 1) Incrementar la presencia de las AFMN en los planes de estudio

Una vez que hemos expuesto a lo largo de toda la investigación el valor de las materias de AFMN en la formación de educadores, gestores y técnicos, creemos necesario llamar la atención sobre la importancia de que en los centros de formación universitaria se aumenten el número de créditos dedicados a estas materias, planteándose una formación básica de carácter obligatorio y ofertándose itinerarios específicos y estudios de Máster, que profundicen en las diferentes dimensiones de las AFMN, tomándose en consideración tanto los perfiles profesionales como la estructura global de la formación en cada título.

### 2) Repensar la estructura de la formación

Es preciso diseñar los planes formativos de forma coherente, situando cada materia en un contexto más amplio: el plan de estudios de cada titulación. Hemos de considerar que la planificación de cada disciplina debe coordinarse con el resto, ya que las rupturas en ese proceso generan incongruencias en el conjunto y merman su valor formativo. En este sentido creemos que cada Facultad o Escuela debería desarrollar un documento base en el que se prefiguraran las líneas matrices del proyecto de formación que se pretende llevar a cabo.

En relación a las materias propias de AFMN, pretendemos elaborar una propuesta en cuanto a la estructura y secuencia de los planes formativos, teniendo siempre en cuenta la titulación en la que se van a impartir:

- *Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*

Estimamos prioritaria una formación en torno a las AFMN como manifestación básica de la motricidad humana, a lo largo del primer o segundo curso. Esta podría enmarcarse en una asignatura obligatoria centrada en los fundamentos básicos de las AFMN sobretodo en el ámbito educativo.

Una vez asegurada esta formación básica, se podría valorar la posibilidad de desarrollar itinerarios formativos en torno a los diferentes ámbitos profesionales. Estos deberían de responder tanto a las posibilidades laborales en el campo de las AFMN, como a las demandas y necesidades sociales, contextualizándose y concretándose en función de las peculiaridades de cada entorno universitario.

Aunque consideramos que estos itinerarios deberían definirse en última instancia por cada Universidad, recomendamos aquellos que nos parecen más acordes con la situación actual (social, educativa, cultural y laboral) de las AFMM y que están íntimamente relacionados con sus perfiles profesionales. Estos son:

- Formación de Técnicos en diferentes modalidades de AFMN.
- Formación en Turismo Activo y Deportes de Aventura.
- Formación en Organización y Gestión en las AFMN.
- Formación en Ocio y Animación a partir de las AFMN.
- Formación Educativa en AFMN en diferentes contextos y colectivos.

Estos itinerarios podrían ofertarse, bien desde un bloque común de AFMN o bien integrados, respondiendo a los perfiles profesionales de la titulación (enseñanza, entrenamiento deportivo, actividad física y salud, gestión deportiva y recreación).

Otra posibilidad podría ser ofertar estos itinerarios (en bloque o de forma individualizada) a través de estudios de Máster, como formación avanzada de carácter específica o multidisciplinar, orientándose a la especialización académica y profesional, promoviendo a su vez la iniciación en tareas de investigación. En estos estudios podrían participar también graduados de otras titulaciones (Maestro, Turismo, Empresariales, Educación Social,...) una vez terminada su formación inicial de Grado.

- *Grado en Educación Primaria*

Creemos que es preciso asegurar la presencia de las AFMN dentro de la formación del Maestro de Primaria, como ya hemos justificado a lo largo de la investigación, estimando que su carácter interdisciplinar justifica sobradamente su interés y su pertinencia dentro de los aprendizajes escolares desde diferentes áreas. No obstante, pensamos, debido a la dificultad de incluir una asignatura específica dentro de los créditos del Grado en Educación Primaria, que dentro de los créditos asignados a la mención de Educación Física debería incluirse una materia sobre las AFMN en la etapa de Primaria.

Como complemento a la formación del maestro en el campo de las AFMN, podrían cursarse estudios de Máster en los que se profundizase en torno a esta temática, como los que hemos apuntado al analizar el título de CCAFD.

A nivel más general, creemos oportuno que en la confección de los planes formativos participen y se impliquen además de los centros universitarios, los profesionales, las instituciones públicas y privadas y otros agentes sociales del ámbito de las AFMN. En este sentido, nos parece necesaria una mayor conexión entre la institución universitaria y la sociedad, para que se inicie un debate sobre el diseño de los planes de estudios y que éste pueda tener su continuidad en el desarrollo de propuestas formativas compartidas (apoyo a la docencia, prácticas complementarias, practicum y otras colaboraciones).

Finalmente creemos que para la adecuada elaboración de los planes de estudios debe existir mayor sintonía y continuidad con la familia profesional de las AFMN, teniendo en cuenta

que la formación en AFMN se interrelaciona con el ámbito educativo formal de Primaria, Secundaria, Bachillerato y los módulos profesionales de Grado Medio y Superior, así como con los ámbitos de educación no formal, del ámbito federativo, de la gestión deportiva, turística, ambiental, etc. Tomando conciencia de la importancia social de la formación en esta área preguntándonos: ¿Cómo repercute una buena formación de profesionales en la ciudadanía? ¿Cómo contribuiremos mejor a generar cultura en torno a las AFMN en nuestro entorno social?

### 3) Considerar las peculiaridades de las materias de AFMN

Como ya hemos reflejado, las materias de AFMN poseen ciertas peculiaridades que es preciso tener en cuenta, tanto para poder aprovechar sus potencialidades, como para poder contrarrestar las barreras con las que se enfrentan, muchas de ellas causadas por su propia condición "especial", marcada fundamentalmente por el hecho de que las materias de AFMN se desarrollan en marcos espaciales y temporales diferentes a los de la mayoría de asignaturas universitarias, que requieren de una organización diferente de la docencia y de los planteamientos formativos. Por citar algunos ejemplos podríamos decir que:

- El hecho de acudir al medio natural a desarrollar la docencia requiere de transporte, alojamientos, materiales específicos, etc. Es por tanto necesaria una dotación económica extra para poder acometer cierto tipo de gastos, que creemos que no debería asumir el alumnado.
- La necesidad del apoyo y la consideración por parte de la institución universitaria, que ha de facilitar la movilidad de los grupos fuera del entorno universitario y de la estructura habitual de la docencia en el resto de materias. Las prácticas en medio natural exigen una presencia temporal diferente, que desborda el horario habitual de clase, siendo difícil adaptar, si esto no se tiene en cuenta, las peculiaridades de estas actividades al modo tradicional de organización de los centros universitarios.
- La pertinencia de desdoblar a los estudiantes en grupos más reducidos, ya que el excesivo número de alumnos matriculados en las asignaturas impide el desarrollo de ciertas prácticas o no permite llevarlas a cabo en condiciones óptimas.
- La posibilidad de contar con profesorado de apoyo o con colaboradores para ciertas actividades, ya que, además de ser necesario una ratio menor entre profesorado y alumnado para el desarrollo de la docencia, estas materias requieren del desempeño paralelo de tareas de organización y gestión. En este sentido es importante la coordinación y la definición clara de las líneas formativas, para que no se produzcan aprendizajes compartimentados y/o exclusivamente centrados en aspectos técnicos, con el objetivo de

poder llevar a cabo un trabajo conjunto y significativo en relación a las intenciones formativas de la materia.

- Hay que aprovechar las características propias de la materia para el desarrollo de aspectos formativos integrales y que hay que tener en cuenta la posible repercusión e interrelación de la formación en AFMN con el resto de materias propias de cada titulación, ya que además de cubrir una parcela específica en la formación, puede contribuir de forma privilegiada al desarrollo de ciertas competencias transversales, que le otorgan un papel significativo en la formación, tales como: reforzar el carácter vivencial de las prácticas; educar en valores, debido a la especial incidencia que hacen en la dimensión grupal; trabajar temas educativos en situaciones reales y conectar más fácilmente aspectos formativos multidisciplinares; generar sentido de grupo, ya que propician una forma de interrelación muy diferente a la de otras asignaturas, al compartir más y durante más tiempo tanto actividades como tareas cotidianas; así como propiciar un compromiso más compartido entre alumnado y profesorado y enriquecerse mutuamente con ello.

#### **4) Propuesta para la elaboración de proyectos docentes**

A continuación tratamos de reflejar las recomendaciones más sustanciales en torno a la elaboración de proyectos docentes, que se desprenden de la investigación y que han de adaptarse a cada titulación, perfil profesional y competencias, contexto y profesorado.

Estas recomendaciones surgen del análisis del pensamiento de seis profesores universitarios, en relación a los esquemas de acción docente a través de los cuáles actúan y se posicionan, en cuanto a aquello que estiman valioso para el desarrollo de una propuesta formativa, demostrando que la planificación del currículum puede ser un espacio privilegiado de reflexión, un proceso de determinación de la propia enseñanza y un puente entre la teoría y la acción práctica, convirtiéndose en algo más que la simple determinación de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación. Por lo tanto, no debe derivar exclusivamente de un documento bien escrito, fundamentado y con una estructura formal-institucional impoluta, sino adquiere valor cuando se trata de un proceso dinámico que deriva de un pensamiento, una reflexión, un debate compartido y fundamentado sobre la propia práctica.

El modelo por el que apostamos y que proponemos, es un modelo abierto, de proceso. Éste defiende que la enseñanza es un conglomerado de múltiples variables y que su desarrollo es fundamentalmente dinámico y se caracteriza por la descripción de las condiciones



contextuales y funcionales en las que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el currículo que nos ocupa debería cumplir una serie de premisas:

- 1) Adecuarse a la realidad educativa, social y profesional.
- 2) Constituir un proceso dinámico, continuo y abierto a la participación.
- 3) Explicitar el punto del que partimos, los fines y los principios que nos guían y plantearse con apertura crítica y flexibilidad para revisar, orientar, valorar y adaptar todos los elementos del mismo, entendido como "proyecto y proceso".
- 4) "Proyecto" referido al diseño curricular elaborado inicialmente, a la intencionalidad educativa, a la propuesta inicial de la que se parte.
- 5) "Proceso" en relación al desarrollo curricular de dicho proyecto, a cómo se lleva a la práctica y se adapta al contexto y a los acontecimientos que van teniendo lugar, siendo reformulado y reconstruido siempre que sea necesario.

Una vez planteado esto sintetizaremos algunas cuestiones que nos pueden guiar en la construcción de los proyectos docentes.

- *Búsqueda del sentido "de lo que hay que enseñar"*, no sólo en lo referente a objetivos y contenidos, sino a finalidades y metas, en un debate abierto. Así, el diseño de proyectos docentes supone de partida especificar unos criterios y unas referencias de actuación que se materializarán a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, clarificando los principios formativos desde los que se parte.

- *Principios de procedimiento para el trabajo en el aula*, explicitando el conjunto de ideas previas que tenemos sobre la enseñanza y planteando las orientaciones metodológicas oportunas.

- *Análisis de los contenidos* en un esquema conceptual amplio, pensando fundamentalmente por qué hay que enseñarlo o por qué hay que aprenderlo.

- *Selección de actividades-marco o tareas en el aula*, pensando no sólo lo que se quiere hacer, sino también lo que no se puede, se debe o se quiere hacer.

- Avanzar hacia *sistemas y modelos de evaluación* más formativos y pedagógicos.

## 8.3 NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Con este apartado llegamos al final de este documento y, con él, a culminar un proceso de investigación con el deseo de que este trabajo sea para la comunidad científica un buen punto de arranque para acometer otras investigaciones.

Es evidente que todo estudio plantea nuevas posibilidades de investigación, que se desprenden tanto de los propios resultados obtenidos como de las posibilidades observadas a lo largo de su transcurso, en las que hemos decidido no detenernos. Con ello queremos dejar claro que quedan muchos caminos por explorar, tanto en esta temática como en otras con las que se relacionan, y también nos gustaría admitir, de forma honesta y sincera, las limitaciones de nuestro trabajo, ya que abordar y tratar de comprender una realidad tan compleja como ésta nos ha llevado ineludiblemente a tomar opciones y dejar de abrir algunas puertas en la investigación que hubieran podido ser de interés. De hecho se dice que en la investigación cualitativa hay un momento de asfixia con los datos, en el que resulta complejo decidir qué línea seguir, en qué detenernos y en qué no.

De esta forma, hemos tratado de priorizar en aquellos elementos que hemos considerado más significativos y relevantes para tratar de responder los principales interrogantes de la investigación. Esto significa haber dejado de lado otros, que aunque no menos importantes, harían el trabajo muy extenso, perdiendo la profundidad requerida para su comprensión y necesaria concreción.

Una vez apuntado esto, nos gustaría abrir y proyectar algunas de las principales líneas de investigación que enriquecerían este trabajo y podrían ser investigadas a partir de él. Por otro lado remarcar también alguna de las temáticas afines, que merecen por su relevancia ser investigadas. Aquí recogemos algunas de ellas:

- Los modelos de formación en AFMN desde el pensamiento del alumnado.
- Nuevos yacimientos de empleo y planes formativos: el turismo activo.
- Las historias de vida del profesorado como referente en la elaboración de planes de formación.
- Desarrollo de los modelos didácticos en los diferentes perfiles profesionales y niveles formativos.
- Influencia de la formación inicial y permanente en la aplicación de las AFMN.

- Las AFMN como eje multidisciplinar y su relación con otras materias en diferentes etapas formativas.
- Planificación de la vivencia del alumnado en el desarrollo de las AFMN como estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- Las salidas al medio natural de larga duración como medio de transmisión de valores para alumnos en formación inicial.
- Relación entre las demandas de AFMN en la esfera social y las dificultades de aplicación de las AFMN en la práctica escolar.
- Posibilidades en el diseño de programas de Postgrado en el marco del EEES.
- Papel de la Universidad en la creación de cultura en relación a las AFMN entre la ciudadanía.
- Establecer un modelo de practicum en el ámbito formativo de las AFMN.
- Sostenibilidad de la práctica físico-deportiva en los espacios naturales.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



# A

- ACUÑA, A. (1991) *Manual didáctico de actividades en la naturaleza*. Sevilla: Wanceulen.
- ACUÑA, A. (1994) Actividades recreativo-deportivas en la naturaleza como introducción a la práctica ecológica. En Soto, A. (Coord.) *Educación Primaria: Actividades en la naturaleza*, p. 19-36. Universidad de Huelva.
- ACUÑA, A. (1996) Los deportes de aventura en la naturaleza: ¿una aproximación a la práctica ecológica? En García Ferrando, M. y Martínez J. R. (Coords) *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio*, p. 299-308. Valencia: Tirant lo Blanch.
- AGUILÁ, C. (2005) *El ocio en el marco sociocultural de la postmodernidad. Una aproximación desde las prácticas de los jóvenes universitarios*. Tesis doctoral. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería. Cd-Rom.
- ALBERO, A. (2000) El tratamiento de las Actividades en la Naturaleza en el sistema educativo: todo un reto. *Revista de Educación Física*, 80 (27-29).
- ALMEIDA, A. (2004) Escultismo y Educación Física en Canarias (1912-1920). *Revista Vegueta*, 8 (51-70).
- ALONSO, V. M. (1992) Las actividades en la naturaleza y la educación física. *Estudios monográficos sobre las ciencias de la actividad física y del deporte*, p. 23-30. Cádiz. COPLEF de Andalucía.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001) *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- AMESCUA, M. y GÁLVEZ, A. (2002) Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (423-436).
- ANDREU E., LAGARDERA F. y ROVIRA G. (1995) El excursionismo catalán y los deportes de montaña. *Apunts*, 41 (80-86).
- ANECA (2005) *Libro Blanco. Título de Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* [en línea] [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_deporte\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_deporte_def.pdf) [Consulta: 2007, 8 de Junio].
- ANGULO, J. F. y BLANCO, N. (1944) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ARMOUR, K. (2004) "Lugares enclavados": reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de Educación Física. En Sicilia, A. y Fernández Balboa, J. M. (Coord.) *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la educación física*, p. 127-137. Sevilla: Wanceulen.
- ARMOUR, K. y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2001) Connections, Pedagogy and Professional Learning. *Teaching Education*, 12 (1), 103-118.
- ARRIBAS, H. (2003) Formación inicial y permanente en torno a la Actividad Física en el Medio Natural: una propuesta para diferentes ámbitos educativos. En Miguel, A. (Coord.) *Las Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física escolar*, p. 48-76. Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Palencia.

ARRIBAS, H. (2004) Ocio, Actividad Física y Educación: el valor de la participación recreativa. En Monteagudo, M. J. (Coord.) *Ocio y deporte: un análisis multidisciplinar*, p. 195-210. Instituto de estudios de Ocio. Universidad de Deusto.

ARRIBAS, H. (2005) Actividad Física en el Medio Natural y colectivos emergentes: una propuesta desde la Educación no formal, p. 44-63. En Miguel, A. y Bores, N. (coord.) *El aula Naturaleza en la Educación Física escolar*. Universidad de Valladolid y VEM: Palencia.

ARRIBAS, H. y SANTOS, M. L. (1999) Conexiones entre la Educación Física, el ocio y las actividades en la naturaleza en la formación de nuestros escolares. *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. (Volumen I)*, p. 142-152. Universidad de Huelva. IAD.

ARRIBAS, H., FERNÁNDEZ ATIENZAR, D. y VINAGRERO, J. A. (2008) Caminar por la naturaleza: un planteamiento de ocio e inclusión. *Tándem*, 27 (en prensa)

ASCASO, J. et al. (1996) *Actividades en la naturaleza*. Madrid: MEC.

ATKINSON, P. (2005) Qualitative research-Unity and diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3), Art. 26. [en línea] <http://www.qualitative-research.net/fqstexte/3-05/05-3-26-e.htm> [Fecha de acceso: 01/10/07].

## B

BADEN POWELL, R. S. (1922) *Guía para el Jefe de Tropa*. México: Editorial Escultismo.

BADEN POWELL, R. S. (1991) *Escultismo para muchachos*. Costa Rica: Scout interamericana.

BADEN POWELL, R. S. (1996) *Acerca de los Scouts*. México: Editorial Escultismo.

BAENA, M. D. (2000) Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (217-226).

BALLAN, J. (1974) *Las historias de vida en ciencias sociales*. Teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión.

BAROJA, V. (1996) *Unidades Didácticas para Primaria IV. El patio de las aventuras*. Barcelona: Inde.

BARDIN, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

BERTAUX, D. (1981) From the life-history approach to the transformation of sociological practice. En Bertaux, D. (Ed.) *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, p. 29-45. London: Sage. [Edición en castellano, De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En Marinas, J y Cristina Santamarina C. (Eds.) (1993) *La Historia oral: Métodos y experiencias*, p.19-34. Madrid: Debate.

BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. S. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.



- BERTAUX, D. (1993) La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En Marinas, JM y Santamarinas, C. (Ed.) *La Historia oral: métodos y experiencias*. Debate: Madrid.
- BERTAUX, D. (1999) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades *Proposiciones* 29, (14-25).
- BIGGS, J. B. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea. (orig. (1999), *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. Open University Press).
- BLANCO, N. (1994) Las intenciones educativas. En Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*, p. 205-231. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? : Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, Nº. 1, [en línea], <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> [Consulta: 2006, 10 de Junio].
- BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research* 7(4), 12. [En línea], <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm> [Consulta: 2007, junio, 29].
- BONÉ, A. (1986) Aproximación metodológica al sistema de actividades físico/deportivas en el medio natural. V *Seminario Aragonés sobre actividades físico deportivas y municipios. Actividades deportivas y de recreación en el medio natural. Aprovechamiento de los recursos naturales para la práctica deportiva*. 30 y 31 de Mayo, p. 33-44. Teruel. Diputación General de Aragón.
- BONÉ, A. (1989) Educació física i entorn natural. *Apunts*, 18 (52-62).
- BORES, N. y MIGUEL, A. (1997) *Las actividades en la naturaleza en 3º de E.S.O: Posibilidades de colaboración con otros entes*. En Joven, A. (Coord.) Actas del III Congreso de las Ciencias del deporte, la educación física y la recreación, p. 609-619. INEFC. Lérida; Octubre.
- BORES, N., ALONSO, C y RODRÍGUEZ, B. (2006) ¿Podemos permitirnos el lujo de educar en la naturaleza? En Miguel, A (Ed.) *Actas del IV Congreso internacional "El aula naturaleza en la Educación Física Escolar"*. Palencia: Universidad de Valladolid. CD Rom.
- BOURDIEU, P. (1985) Espacio social y génesis de las clases. *Espacios*, 2 (24-35).
- BRAVO, R. Y ROMERO, O. (1998) *Actividades educativo-complementarias en la naturaleza*. Aljibe: Málaga.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- BUTT, R., RAYMOND, D., MCCUEY, E. y YAMAGISHI, L. (2004) La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado En Goodson, I. F. (ed.) *Historias de vida del profesorado*, p. 99-148. Barcelona: Octaedro.

## C

CALDERHEAD, J (1988) Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores En L. M. Villar Angulo (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, p. 21-37. Alcoy: Marfil.

CANALES, I., LAGARDERA, F. y PERICH M<sup>a</sup>. J. (1995) Lo femenino en las actividades físicas en la naturaleza. *Apunts*, 41, (141-150).

CANALES, I. y PERICH, M. J. (2000a) Sensaciones y vivencias de la mujer en la práctica de actividades físicas en la naturaleza. *Revista de Educación Física*, 79 (37-43).

CANALES, I. Y PERICH, M. J. (2000b) Las emociones en la práctica de las actividades físicas en la naturaleza. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 23. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2005, 7 de octubre].

CARBONELL, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

CARR, W. (1996) *Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata-Paideia.

CARTER, K. (1990) Teacher Knowledge Learning to Teach. En W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, p. 291-310. New York. Macmillan

CARVALHO, S. y RIERA, A. (1995) Los medios de comunicación social, la formación del profesional y las actividades físicas de aventura en la naturaleza: una aproximación. *Apunts*, 41 (70-71).

CASANOVA, B. (1994) La aparición de los nuevos deportes y sus repercusiones. *Apunts*, 26 (71-76).

CASCANTE, C. (2004) La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 145-167.

CASTERAD, J.; GUILLEN, R. y LAPETRA, S. (2000) *Actividades en la naturaleza*. Barcelona: Inde.

CASTILLO ESPITIA, E. (2000) La fenomenología interpretativa como método de investigación. *Revista Educación e investigación en enfermería*. VOL XVIII, [en línea], 1. Disponible en: <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Fenomenologia.html> [Consulta: 2006, 27 de Agosto].

CHRISTIANS, C. G. (2000) Ethics and politics in qualitative research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research, 2<sup>o</sup> ed*, p. 133-155. Londres: Sage.

CLARK, C. Y PETERSON, P. (1990) Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza III*. Paidós MEC. Barcelona.

CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F.M. (1988) Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L. M. Villar Angulo (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. p, 39-61. Alcoy: Marfil.

CLANDININ, J. y CONNELLY M. (1998) Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, 28 (2), 129-162..

CLANDININ, J. y CONNELLY M. (2000) *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

COLAS; M. P. y BUENDIA, L. (1992) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COLÁS, M. P. (1997) Análisis cualitativo de datos. En Buendía, P et al. (Eds.) *Métodos de investigación en psicopedagogía*, p. 287-311. Madrid: MacGraw-Hill.

CONNELLY, M y CLANDININ, J. (1988) *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

CONNELLY, M y CLANDININ, J. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, p.11-59. Barcelona: Laertes. COSSÍO, M. B. (1888) *Colonias Escolares de Vacaciones*. BILE (Boletín Institución Libre de Enseñanza), XII.

COOMBS, P. H. (1971) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

COOMBS, P. H. (1990) El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En Diez Hotchleitner, R. *La educación no formal, una prioridad de futuro*, p. 43-52. Madrid: Fundación Santillana.

CRUZ, J. I. (1995) *Escultismo, Educación y Tiempo Libre. Historia del asociacionismo Scout en Valencia*. Instituto Valenciano de la Juventud.

CRUZ TOMÉ, M.A. (1999) Modelo de profesor y modelo de formación. En Hornilla, T. (Coord.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Universidad del País Vasco.

CUADRADO, R. (1976) *Educación al aire Libre*. Alcoy: Marfil.

CUENCA, M. (1995) *Temas de Pedagogía del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA, M. (2000) *Ocio humanista*. Bilbao: Universidad de Deusto.

## D

DELEGACIÓN DEL FRENTE DE JUVENTUDES (1967) *Aire Libre*. Madrid: Doncel.

DELGADO, A. M. et al. (2005) *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis Dirección. General de Universidades*. Madrid: MEC.

DE MIGUEL, J. M (1996) *Autobiografías*. Madrid: CIS.

DEVÍS, J. (1994) *Educación Física y desarrollo del currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.

DEVIS, J. y SPARKES, A (2001) La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: un estudio biográfico. En Devis; J. (Coord.) *La educación física, la salud y el deporte en el Siglo XXI*, p.87-99. Alcoy: Marfil.

DEVIS; J. y SPARKES, A. (2004) La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En Sicilia, A. y Fernández Balboa, J. M. (Coord.) *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la educación física*, p. 83-108. Sevilla: Wanceulen.

DEVIS, J. Y ANTOLÍN, L. (2002) Emociones, profesorado e innovación en la Educación Física: la revisión de un estudio de casos. En Devis, J (ed.) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, p. 61-85. Alicante: Marfil.

DENZIN, N. K. (1970) *The research act*. Chicago: Aldine.

DENZIN, N.K (1978) *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. 2ªed. Nueva York: Mc Millan.

DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (Ed.) (2005) *Handbook of Qualitative Research*. (3ªed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DUMAZEDIER, J. (1964) *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.

## E

ELBAZ, F. (1988) Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L.M. Villar Angulo (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. p, 87-95. Alcoy: Marfil.

ELBAZ, F. (1991) Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of curriculum studies*, 23 (1-19).

EISNER, E. W. (1989) Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En Gimeno, J y Pérez Gómez, A. (Ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, p. 257-264. Madrid: Akal.

EISNER, E. W. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ERICKSON, F. (1990) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock M.C. (comp.), *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós.

EWERT, A. (1985) Emerging trends in outdoor adventure recreation. *National Outdoor Recreation Trends Symposium II*, vol II, Pp. 155-165, Atlanta: National Park Service.

## F

FEIXA, C. (1995) La aventura imaginaria. Una visión antropológica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. *Apunts*, 41 (36-43)

FEIXAS, M. (2000) Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universidad Autónoma de Barcelona. *1er. Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. ICE UPC-UAB-UB. Barcelona. 26-28 Junio 2000.

FEIXAS, M. (2002) El profesorado novel. Estudio de su problemática en la UAB. *Boletín de la RED-U*. Vol. 2, 1, pp.33-44.

FERNÁNDEZ, S. (1991) *El campamento como unidad educativa singular en España*. Tesina. INEF Madrid.

FERNÁNDEZ ATIENZAR, D., RUBIO, J., ORTEGA, H. y ARRIBAS, H. (2007) El club de Montaña Asprona Valladolid: Un espacio para compartir (dis)tintas capacidades. *Actas del V Congreso Internacional "El aula naturaleza en la Educación Física Escolar"*. Palencia, 5-8 de julio, 2007. CD-Rom.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1993) Aspectos crítico y cívico del rol de los profesionales de la Educación física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts*, 34 (74-82)

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1998) Transcending masculinities: Linking personhood and pedagogy. En C. Hickey, L. Fitzclarence y R. Matthews (Coords.) *Where the boys are*, p. 121-139. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2003) Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-4 (5-22).

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2005) La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Sicilia, A. y Fernández-Balboa, JM (coord.) *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*, p. 127-158. Barcelona: Inde.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M (2008) ¿Debemos contribuir a la convergencia europea través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? Reflexiones desde una perspectiva sociocrítica. *Tándem*, 26 (19-33)

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M y MUROS, B. (2004) Reflexiones sobre pedagogía y principios: un dialogo entre dos educadores de maestros. En Sicilia, A y Fernández-Balboa, J. M. (2005) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, p. 115-126. Barcelona: Inde.

FERNÁNDEZ-QUEVEDO, C. (1993) Juegos y actividades deportivas en el medio natural. En AA. VV. *Fundamentos de la Educación Física en la Educación Primaria. Vol II*, p. 905-926. Barcelona: Inde.

FERNÁNDEZ-QUEVEDO, C., DE MIGUEL, M. J. y DEL CAMPO, J. (2001) Las Actividades en la Naturaleza en Primaria. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 38. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2007, 6 de Septiembre].

- FERNÁNDEZ QUEVEDO, C. y DEL CAMPO, J. (2003) Identificación de las diferentes denominaciones aplicadas a las actividades físicas desarrolladas en el medio natural. En Miguel, A. (coord.) *Actividades físicas en el medio natural en la Educación Física escolar*, p. 230-38 Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996) ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, 243 (92-97). Barcelona: Escuela Española.
- FRAILE, A (2004) La ricerca biografica in educazione física. *Quaderni Elettronici di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, 4 (39-54)
- FRAILE, A. (2004) Reclamando la presencia de los fundamentos pedagógicos en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1 (71-104).
- FRAILE, A (2005) *La etnografía en la investigación educativa*. Curso de doctorado "Didáctica de la Educación Artística: Educación Musical, Educación Plástica y Educación Física. Universidad de Valladolid. Documento inédito.
- FLECHA, R. (1998). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FRAILE, A. (2006a). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-fraile.html> [Consulta: 2007, 29 de Diciembre].
- FRAILE, A. (2006b) Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem*, 20 (57-72)
- FRAILE, A. y MARTÍN RIOJA, R. (2002) Negociación: un paso para democratizar el aula. *Actas del XX Congreso nacional de Educación Física y Universidad*. Universidad de Alcalá de Henares. Guadalajara.
- FRAILE, A y ARAGÓN, A (2003) La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física. *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de la Laguna. Tenerife. CD-R.
- FRAILE, A. y CANO, B. (2007) Estudio sobre la presencia del aprendizaje cooperativo en la formación: una experiencia con estudiantes de EF. *Actas VII Jornadas de aprendizaje cooperativo*. Universidad de Valladolid.
- FRAILE, A. SALVADOR, J. A. y ARRIBAS, H. (2006) La practica del turismo deportivo en Picos de Europa. Una oportunidad para el desarrollo socioeconómico del territorio. En Moscoso, D. y Moyano, E. (Coords.) *Deporte y desarrollo rural*, p. 83-96. IAD. Junta de Andalucía.
- FUNOLLET, F. (1989) Las actividades en la naturaleza. Origen y perspectivas de futuro. *Apunts*, 18. (4-11).
- FUNOLLET, F. (1995) Propuesta de clasificación de las actividades deportivas en el medio natural. *Apunts*, 41 (124-129).
- FUSTER, J. (2004) Deportes en el medio natural: riesgo y aprendizaje. En Miguel, A. (comp.) *Actas del II Congreso Internacional. Las Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Patronato de Deportes (Palencia) Cd Rom.

FUSTER, J. (2006) Necesidades y problemas en los diseños curriculares de los técnicos en Actividades Físicas en la Naturaleza. En Miguel, A (Ed.) *Actas del IV Congreso internacional "El aula naturaleza en la Educación Física Escolar"*. Palencia: Universidad de Valladolid. CD Rom.

FUSTER, J. Y ELIZALDE, B. (1995) Riesgo y actividades físicas en el medio natural: un enfoque multidimensional. *Apunts*, 41 (94-107).

## G

GALERA, A. (1996) Planes de estudio y mercado laboral: perspectivas de formación del maestro especialista. En *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física*, p. 449-456. Guadalajara: Universidad de Alcalá.

GARCIA FERRANDO, M. (2006) *Postmodernidad y Deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CIS y CSD

GARCÍA MONGE, A.; MIGUEL, A. Y ABARDIA, F. (1992) Sobre los llamados "Deportes Alternativos". *Perspectivas de la Actividad física y el deporte*, 10 (13-15).

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991) *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.

GARCÍA RUSO, E. (2003) Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. En *actas del XXII Congreso nacional de EF*. Tenerife. Universidad de La Laguna. CD-rom.

GIDDENS, A. (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

GIMENO, J. (1992) El curriculum: ¿Los contenidos de enseñanza o un análisis de la práctica? En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, 137-170. Madrid: Morata.

GIMENO, J. y PÉREZ GOMÉZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GIROUX, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284 (53-76).

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-Mec.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOLD, Y. (1997) Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. En Houston, W.R., Haberman, M. Y Sikula, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan.

GÓMEZ ENCINAS, V. (2006) Juegos y actividades de reto y aventura en el contexto escolar. En Sáez, J; Sáenz-López, P. y Díaz Trillo, M. (Eds.) *Actividades en el medio natural*, p. 9-21. Huelva: Universidad de Huelva publicaciones.

GÓMEZ ENCINAS, V. (1991) *Apuntes de la asignatura "Actividades en la naturaleza"*. INEF de Madrid. Inédito.

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. Unisport Andalucía.

GÓMEZ ENCINAS, V. (2003) La utilización del reto y la aventura en contextos educativos. En Miguel, A. (Coord.) *Las Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física escolar*. p. 77-90. Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Palencia.

GÓMEZ PALACIOS, J. J. (1991) *Al encuentro con la naturaleza. Plan de formación de animadores*. Madrid. Editorial CCS.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, H. Y 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* [en línea], 92. [Consulta: 2006, 27 de Mayo].

GOODSON, I. F. (1988) Teachers' life stories and studies of curriculum. En Goodson, I. F. (ed.) *The making of curriculum. Collected essays*. Philadelphia: Falmer Press.

GOODSON, I. F. (1996) *Representing teachers. Essays in teachers' life, stories and histories*. New York: Teachers College Press.

GOODSON, I. F. (2004) El estudio de las vidas del profesorado. En Goodson, I. F. (ed.) *Historias de vida del profesorado*, p. 297-313: Barcelona: Octaedro.

GRANERO, A. (2007a) Una aproximación conceptual y taxonómica a las actividades físicas en el medio natural. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 107. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2007, 10 de Julio].

GRANERO, A. (2007b) Líneas de investigación de las actividades físico-deportivas y recreativas en la naturaleza. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 110. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2007, 10 de Julio].

GUBA, E. G. (1983) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, p. 148- 165. Madrid: Akal.

GUTIÉRREZ, A. (1997) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Posadas (Argentina): Universidad Nacional de Misiones y Universidad Nacional de Córdoba.

## H

HARAWAY, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.



HARGREAVES, A. y EVANS, R. (1997) *Beyond educational reform. Bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press.

HARRIS, M. (1995) *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.

HEINEMANN, K. (1994) El deporte como consumo. *Apunts*, 37 (49-56).

HEINZ-GUNTER, V. (1987) Adventure as a form of leisure. *Leisure Studies*, 6 (237-249).

HERNÁNDEZ, F. (2004) Las historias de vida como estrategias de visibilización y generación de saber pedagógico. En Goodson, I. F. (ed.) *Historias de Vida del profesorado*, p. 9-26: Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ LEO, D. (2007) *A pattern-based design process for the creation of CSCL macro-scripts computationally represented with IMS LD*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

HERNÁNDEZ MENDO, A. (2000) Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 23. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2000, 28 de Octubre].

HILDEBRANT, R. (2005) El hombre en la naturaleza: consideraciones pedagógico-motoras, p. 64-73. En Miguel, A. y Bores, N. (coord.) *El aula Naturaleza en la Educación Física escolar*. Universidad de Valladolid y VEM: Palencia.

HUBERMAN, M., THOMPSON, C. y WEILAND, S. (2000) Perspectivas en la carrera del profesor. Bidle, B. et al. (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, p.19-98. Barcelona: Paidós.

## I

IMBERNÓN, F. (2002) Investigación sobre el pensamiento del profesor. En Imbernón, F. (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*, p. 51-56. Barcelona: Graó.

## J

JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

JIMÉNEZ LLANOS, A. (2004) *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de infantil, primaria, secundaria y superior*. La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.

JIMÉNEZ MARTÍN, P. J. (2006) Actividad Física, deporte y jóvenes en riesgo. Reflexiones para la mejora de los programas de intervención. En Gamero, et al. (Coord.) *Actas del Congreso Internacional Violencia, Deporte e Inserción Social*. Universidad de Huelva. CD Rom.

JIMÉNEZ MARTÍN, P. J. y GÓMEZ ENCINAS, V. (2006) Turismo activo y outdoor training. *Kronos*, 9 (45-53)

JORRÍN, I. M. (2006) *Perfil formativo generado en los entornos CSCL: Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Inédita.

JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995) *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. Área de Educación Física*. Sevilla. Novograf.

## K

KAISER, J (2006) Hacia una formación del profesorado de Educación Física en las actividades físicas en el medio natural. En Miguel, A (Ed.) *Actas del IV Congreso internacional "El aula naturaleza en la Educación Física Escolar"*. Palencia: Universidad de Valladolid. CD Rom

KIRK, D. (1990) *Educación Física y curriculum*. Valencia: Universitat de Valencia.

KNOWLES, J. G. (2004) Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En Goodson, I. F. (ed.) *Historias de vida del profesorado*, p. 149-207. Barcelona: Octaedro.

## L

LAGARDERA, F. (1992) De la aristocracia gimnástica al deporte de masas. *Sistema*, 110-111, (27-36).

LAGARDERA, F., y OTROS (1995) Las actividades físico-deportivas en el marco de la sierra de Guara. Aproximación sociológica, *Memoria de beca de investigación otorgada por la Dirección de Deportes de la Diputación General de Aragón*, Lleida, INEFC (inédita).

LAGARDERA, F. y MARTÍNEZ, J.R. (1998). Deporte y ecología: la emergencia de un conflicto. En Ferrando et al. (coord.) *Sociología del Deporte*, p. 179-204. Madrid. Alianza Editorial.

LAPETRA, S. (1996) El significado sociocultural de las actividades físico-deportivas en la Naturaleza. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza. Inédita.

LAPETRA, S y GUILLÉN, R. (2005) La motricidad de las actividades físico-deportivas en la naturaleza. La función recreativa de su práctica en la sociedad contemporánea. *Apunts*, 80 (53-62).

LARAÑA, E. (1986) Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas. *Revista de Occidente*, 62-63 (5-21).

LARAÑA, E. (1989) Deporte y cultura en la sociedad contemporánea. Los nuevos deportes. *Apunts*, 15 (19-22).

- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- LAVAL, C. (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- LEMANN, J. (2003) Outward bound: una concepción de la Pedagogía de la Experiencia cumple 60 años: anotaciones básicas, importancia actual y perspectiva internacional. *Revista de la Pedagogía de la Experiencia*, 8 (9-11).
- LEÓN, K. y PARRA, M. (2001) Nuevas tendencias deportivas: Deportes de LIZ. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 30. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2006, 9 de octubre].
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K.M. (1993) *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ-ARANGUREN E. (2001) El análisis de contenido tradicional. En García-Ferrando M, Ibáñez J, Alvira F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3.ª ed). Madrid: Alianza.
- LÓPEZ BARAJAS, E. (2006) La investigación biográfica, estrategia de educación para la salud. *Revista Española de Pedagogía*, 235 (465-482).
- LÓPEZ LÓPEZ, M<sup>a</sup> C (2002) Las narrativas de los docentes como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso. *Universitat tarraconenses, Revista de Ciències de L'Educació*, XXVI (9-28).
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999) *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2004a) La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En Fraile Aranda, A. (coord.) *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*, p. 265-291. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ PASTOR, V. M (2004b). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51 (221-232).
- LÓPEZ PASTOR, V. y LÓPEZ PASTOR, E. (1996) Las actividades en la naturaleza como instrumento de reflexión y educación ambiental en enseñanza secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol 3, nº 3 (4-10).
- LÓPEZ PASTOR, V., MONJAS, R. y PÉREZ BRUNICARDI, D. (2003) *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.

LÓPEZ PASTOR, V. M et al (2004) Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física *Rev.int.med.cienc.act.fis.deporte*, [en línea], 13 Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/evaluavida.html> [Consulta: 2006, 18 de Abril].

LÓPEZ PASTOR, V. M. et al. (2006) La Evaluación en Educación Física. *Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

LÓPEZ PASTOR, V. M.; MARTÍNEZ MUÑOZ, L. F. y JULIÁN CLEMENTE, J. A. (2007) La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, [en línea], 2. Disponible en [http://www.redu.um.es/red\\_U/2](http://www.redu.um.es/red_U/2) [Consulta: 2007, 10 de Agosto].

LÓPEZ RUÍZ, J. I. (1999) *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.

LÓPEZ SERRA, F. (1998) *Historia de la Educación Física: La Institución Libre de enseñanza*. Madrid: Gymnos.

LUQUE GIL, A.M. (2003) La evaluación del medio para la práctica de actividades turístico-deportivas en la naturaleza. *Cuadernos de Turismo*, 12 (131-149).

## M

MANTECÓN, L. et al. (2005) Institucionalización y actividades físicas en el exterior: la Actividad Física en el Medio Natural en el proceso de socialización de los menores internados. En Narganes, C y Codesido M. T. (Coord.) *Deporte, ocio recreativo y medio natural*, p. 314-329. Aneysdo: Cadiz.

MARCELO, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

MARCELO, C. (1992) *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Irala, Argentina: Cincel.

MARCELO, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

MARCELO, C., MIGNORANCE, P. y MAYOR, C. (1991) *Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Kronos.

MARÍN, V. (2005) La narrativa-biográfica como estrategia para el estudio de la figura del docente universitario. *Campo abierto*, 28 (129.142).

MARRERO, J. (1988) Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna.

- MARRERO, J. (1992) Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Esteban, A., Sánchez, V. (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I*, pp. 9-21. Sevilla Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARRERO, J. (1993) Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- MARTÍN BENGOTXEA, A. (1995) Actividades físico/deportivas en el medio natural: riesgos y beneficios psicológicos. *II Congrés de les ciències de l'esport, l'educació física i la recreació de L'INEFC-Lleida. Aplicacions i fonaments de les activitats físico/esportives*. Vol. I, p. 337-351. Lleida. Generalitat de Catalunya.
- MARTÍN GARCÍA, A. V. (1995) Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida. *Aula*, 7(41-60)
- MARTÍNEZ, A. (1985) El Escultismo en el marco de la Educación Física: su implantación en España. En Ruiz, J (Ed.) *La Educación Física en la España Contemporánea: Cuestiones Históricas*, p. 151-163. Sociedad Española de Pedagogía.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (2005) Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica. En Sicilia, A y Fernández-Balboa, J. M. (2005) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, p. 93-114. Barcelona: Inde.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1990) El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez, Juan B. (Ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004) La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, L. F. (2002) *Los significados de la motricidad en el recreo como caleidoscopio de la educación del ocio en el escuela*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Inédita.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1993) Los valores de la Naturaleza en la Historia de la Educación desde la óptica de la Educación en el tiempo libre. *Revista Complutense de Educación*. Vol 4.
- MARTOS, P. (2002) El medio natural como punto de encuentro de turismo y deporte: crecimiento y diversificación. En Rebollo Rico, S.; Simoes Brasileiro, M.D. (Comps.) *Nuevas tendencias de práctica físico-deportiva en el medio natural*, p. 15-33. Granada: Instituto Andaluz del Deporte y Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Granada).
- MARTOS, P. y SALGUERO, A. (2001). La Estación Recreativa Puerto de la Ragua: hacia un turismo deportivo sostenible en el medio natural. En Latiesa, M., Martos P. y Paniza J. L. (comp.) *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*, p. 223-238. Esteban Sanz: Madrid.
- MARTY, J. (1988) Un modèle de personnalité: le pratiquant de Activités Physiques de pleine nature. *Actas de las Premières Assises physiques de pleine nature*, p. 208-216. Toulouse, Universidad Paul de Sabatier.

- MASON, F. (1996) *Qualitative researching*. Londres: Sage.
- MATOS, C. (1999) Contributos para a compreensao dos desportos radicais. *Revista de Ciências do desporto. Ludens*. Vol. 16. nº 2 (53-63).
- MCKERMAN, J. (1999) *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005) *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MEDIAVILLA, L. (2007) La dinamización de los espacios naturales protegidos a través de las actividades físicas en el medio natural: Análisis de los trece parques nacionales de España. *Actas del V Congreso Internacional "El aula naturaleza en la Educación Física Escolar"*. Palencia, 5-8 de julio, 2007. CD-Rom.
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (1988) *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MICHAELIS, B. (1984) *The family plays together*. California Parks and Recreation (Inédito).
- MIGNORANCE, P. (1989) *Análisis del pensamiento profesional de los profesores. Un estudio a través de la metáfora*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Inédita.
- MIGUEL, A. (1996) Seminario de actividades físicas en el medio natural. *En Actas del XIV Congreso Nacional de Educación Física*, p. 713-717. Universidad de Alcalá. Guadalajara, Junio.
- MIGUEL, A. (1999) Seminario de formación: otras aulas de EF. *Elide*, 1 (62-69)
- MIGUEL, A (2001) *Actividad física en el medio natural en la EF escolar*. Patronato Municipal de Deportes: Palencia
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- MIRANDA, J. (1993) La postmodernidad y la actividad física. *Perspectivas de la Actividad física y el deporte*, 13 (36-41).
- MIRANDA, J., LACASA, E. y MURO I. (1995) Actividades físicas en la naturaleza: un objeto a investigar. *Apunts*, 41 (53-69)
- MIRANDA, J., OLIVERA, J. y MORA, A. (1995) *Las actividades físicas de aventura en Cataluña. Análisis sociocultural. Estrategias para su implantación y difusión*. Barcelona: Direcció General de l'Esport. (Inédito).
- MIRANDA, J. y CAMERINO, O. (1996) *La recreación y la animación deportiva. Sonrisa y esencia de nuestro tiempo*. Salamanca: Amarú.
- MOLERO, A. (2000) *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MONJAS, R. (1997) Las prácticas dentro de la asignatura "Actividades físicas en el medio natural" como medio de transmisión de valores para los alumnos en formación inicial. Granda, J (Dir.) *Actas del IV Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XV de*

*Escuelas Universitarias de Magisterio*, p. 445-450. Edita Escuela Universitaria de Magisterio Melilla. Universidad de Granada.

MONJAS, R. (2000) *Proyecto Docente*. Universidad de Valladolid.

MONTERO, L. (2001) Construcción del conocimiento en la enseñanza. En Marcelo, C. (comp.) *La función docente*, p. 47-83. Madrid: Síntesis.

MOSCOSO, D. (2003) *La montaña y el hombre en los albores del siglo XXI. Una reflexión sociológica sobre su situación en España*. Huesca: Barrabés.

MOSCOSO, D. (2004) El proceso de institucionalización del montañismo en España. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 19 (5-29).

MUCCHIELLI, A. (2001) *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.

MUGARRA, A. (2000) *Sin dejar huella*. Madrid. Desnivel.

MUNNÉ, F. (1980) *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Trillas.

MUÑOZ, R. (1981) *Historia del montañismo en España*. Mercagraff: Madrid.

MUROS, B. (2004) *Teorías implícitas del profesorado universitario español en Educación Física sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Inédita.

MUROS, B. y MANSILLA, M. (2007) Los profesionales de EF ante el nuevo reto europeo: limitaciones y posibilidades de cambio. En *Actas del II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca, 21-23 de Febrero

## N

NASSER, D. (1995) Deporte y turismo activo: una reflexión sociológica. *Actas Primer congreso de turismo rural y turismo activo*, p. 481-499. Junta de Castilla-León. Ávila.

NASSER; D. y LOHMAR, M. S. (2001) *La ruta Quetzal. Un concepto de pedagogía de la experiencia en España. Presentación e interpretación*. Lünenburg (Alemania): Verlag Edition Erlebnispädagogik.

NAVARRO, P. Y DÍAZ, C. (1995) Análisis de contenido. En Delgado, J. M y Gutiérrez, J. (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, p 177-224. Madrid: Síntesis.

NIAS, J. (1989) *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. Londres: Routledge.

NIAS, J. (1996) Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge journal of Education*, 26 (3), 293-306.

NOMBELA, C. (2006) Grado y Postgrado. *Periódico ABC*, martes 10/10/2006, p. 52.

## O

- OLIVERA, J. (1989) Hacia un deporte educativo en una educación física renovada. *Apunts*, 16-17 (63-75).
- OLIVERA, J. (2002) De las prácticas físicas primigenias al deporte educativo (y III) *Apunts*, 69 (Editorial).
- OLIVERA, J. (1995) Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural. *Apunts*, 41 (5-8).
- OLIVERA, A. y OLIVERA, J. (1995a) Propuesta de clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. *Apunts*, 41 (108-123)
- OLIVERA, J. y OLIVERA, A. (1995b) La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo. *Apunts*, 41 (10-29)
- ORTÚZAR, I. (1996) Las actividades de riesgo. *Congreso del Deporte en Euskadi*. Instituto Vasco de E.F. Vitoria-Gasteiz.
- OTERO, E. (2004) Origen y evolución de la educación no formal. En Del Pozo, M. (Ed.) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, p. 377-394. Madrid: Biblioteca Nueva.

## P

- PADIGLIONE, V. (1995) Diversidad y pluralidad en el escenario deportivo. *Apunts*, 41, (30-35).
- PANIKER, S. (1989) *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Cairos.
- PARRA, M. (1999) Modelos metodológicos y espacios de acción de actividades en el medio natural acordes con la entrada del siglo XXI. *En Actas del Congreso Internacional de Educación Física. La educación física en el Siglo XXI*, p. 141-156. Jerez: Fondo editorial de enseñanza.
- 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 Sáez, J; Sáenz-López, P. y Díaz Trillo, M. (Eds.) *Actividades en el medio natural*, p. 25-36. Huelva: Universidad de Huelva publicaciones.
- PARRA, M. y ROVIRA, C. (2002) Jugando con fuego. Propuestas pedagógicas al calor de las sensaciones de aventura. *Tándem*, 6 (51-64)



- PARRA, M. y ROVIRA, C. M. (2007) Caminos de acercamiento didáctico a las actividades físicas y deportivas en la naturaleza con especial incidencia en el de las sensaciones. *Actas del V Congreso Internacional "El aula naturaleza en la Educación Física Escolar"*. Palencia, 5-8 de julio, 2007. CD-Rom.
- PARRA, M., LUQUE, P y ROVIRA, C. (2002) Aproximaciones taxonómicas de las Actividades Físicas en la naturaleza en centros educativos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 2 (6-14)
- PASCUAL, C. (1996) La negociación del currículum en la formación inicial del profesorado de Educación Física: un ejemplo. En Pastor Pradillo y otros (Comp.) *Actas del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, p. 309-316. Universidad de Alcalá. Guadalajara.
- PASCUAL, C. (2003) Historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3 (23-38)
- PASCUAL, C. y FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2005) La cara oculta de los formadores de Educación Física. En Sicilia, A y Fernández-Balboa, J. M. (2005) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, p. 21-48 Barcelona: Inde.
- PASTOR, J. L. (1997) *Historia de la Educación Física en España: el ámbito profesional (1883-1961)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- PATTON, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills. California: Sage.
- PEÑALVER, M. T. (2004) El turismo activo como alternativa y complemento al modelo turístico en la Región de Murcia. *Cuadernos de Turismo*, 14 (179-215)
- PEINADO, E. (2007) *Pasión por la montaña*. Altair, 13 (91-98).
- PÉREZ BRUNICARDI, D. (2004) Educación en valores y actividades en la naturaleza. Su lugar en la Educación Física. *En Actas del IV Congreso estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas cooperativas*. Segovia Julio: Cederrón.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PIGEAUSSOU, C. y MIRANDA, J. (1992) Las actividades físicas en la naturaleza y el desarrollo local: cómo las ilusiones se transforman en realidad. El caso Francés. *Revista Ocio/Sport*, 18 (39-43).
- PINAR, W.F. (1988) Autobiography and architecture of self. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8 (1), 7-36.
- PINOS, M. (1997) *Actividades físico-deportivas en la naturaleza*. Madrid: Gymnos.
- PITTMAN; M.A. y MAXWELL, J. A. (1992) Applications of qualitative and ethnographic research. En LeCompte, M.D ; Millroy, W. L. y Preissle, J (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.

PRAT, M. (2001) El perfil profesional del maestro especialista de Educación Física. *Apunts*, 61 (48-55)

PROGEN, J. (1979) Man, nature and sport. En Gerber, E y Nillian, M. *Sports and the body: a Philosophical Symposium*, p. 237-242, Philadelphia, Lea and Febiger.

PUIG, N. y HEINEMANN, K. (1991) El deporte en la perspectiva del año 2000. *Papers de sociologia*, 38. Universidad Autónoma de Barcelona.

PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1996) *Pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes. 2ª Edición.

PUJADAS, J.J. (1992) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Colección cuadernos metodológicos, 5. Madrid: C.I.S.

PUNCH, M. (1994) Politics and ethics in qualitative research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, p. 83-97. Londres: Sage.

## Q

QRS (1997) NUD\*IST. Software qualitative data análisis. Thousand Oaks, CA, USA: Scolari.

## R

RESTREPO, MC y TABARES, L. E. (1999) Métodos de investigación en educación. *Revista digital de Ciencias Humanas*, [en línea], 21. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm> [Consulta: 2006, 19 de Abril].

REVUELTA, F. I. y SÁNCHEZ GÓMEZ, M. C. (2003) Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Revista Teoría de la Educación*, [en línea], 4. Disponible [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_revuelta\\_sanchez.htm](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm). [Consulta: 2006, 27 de Julio].

RIVERO, A. (2005) *Deporte y modernización*. Sevilla: Wanceulen.

RODRIGO, M. J. (1985) Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32 (145-156).

RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., GARCÍA JIMÉNEZ, E. y ETXEBERRÍA, J. (1995) *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

ROJO, A. (1997) Los documentos personales en la investigación sociológica: historias de vida, relatos, biografías, autobiografías. Su diferenciación y pertinencia. *Revista General de Información y Documentación*, Vol. 7, 2. (385-395) Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.

ROMERO, C. (1999) Una visión de la Educación Física en el currículum escolar a través de la biografía de los futuros maestros de la especialidad. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 16. <http://www.efdeportes.com/efd16/bibliog1.htm> [Consulta: 2006, 30 de Abril].

ROMERO, J. Y LUIS, A. (2006) Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En Escudero, J. M. y Luis, A. (ed.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, p. 83-122. Barcelona: Octaedro.

ROVIRA, C., DOMINGUEZ, G. y CARRETERO, J. (2002) Aventúrate por tu centro. En VV. AA *Premios Joaquín Sama 2001 a la innovación educativa*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría General de Educación. Junta de Extremadura

ROZADA, J. M. (2006) La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una "pequeña pedagogía" crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Ed.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, p. 197-229. Barcelona: Octaedro.

RUBIA, B., ANGUITA, R., JORRÍN, I. y RUÍZ REQUIES, I. (2007) Innovación metodológica en la asignatura de "Nuevas tecnologías aplicadas a la educación": tres estudios de casos. En Rosabel Roig Vila y otros (Eds.): *Investigar el cambio curricular en el EEES*, p.361-384. Alcoy: Editorial Marfil.

RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996a) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996b) Estilos de vida y vida deportiva. *Congreso del Deporte en Euskadi*. Instituto Vasco de E.F. Vitoria-Gasteiz. Octubre.

RUIZ REQUIES, I., JORRÍN, I. Y VILLAGRÁ, S. (2007) Análisis de competencias en un entorno CSCL: aportaciones de una experiencia utilizando un Jigsaw. *Actas de XIV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE): E-learning: desafíos y oportunidades en universidad y aprendizaje permanente*. Universidad del País Vasco. San Sebastián.

## S

SÁEZ, J. (2005) Las actividades en el medio natural: aproximación terminológica. *Revista digital Wanceulen* [en línea], 1 Disponible en: <http://www.wanceulen.com/revista>. [Consulta: 2006, 6 de Julio].

SÁEZ, J y GIMÉNEZ, F. J. (2005) Análisis de la oferta formativa en actividades en el medio natural. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 83. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2006, 7 de Enero].

SÁEZ, J. y SIERRA, A. (1999) La Actividad Física en el Medio Natural y su relación con Hábitos Saludables. *Actas del XVII Congreso Nacional de E.F.* (Volumen II). Universidad de Huelva. IAD.

SALINAS, D. (1994) La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*, p.135-160. Málaga: Aljibe.

SALINAS, D. (2002) *¡Mañana examen!: la evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

SÁNCHEZ CHOYA, I. (2002) *Una mirada postestructural para repensar la práctica de la educación social*. Trabajo de Investigación de Tercer Ciclo. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. Inédito

SÁNCHEZ IGUAL, J. E. (2005) *Actividades en el Medio Natural y Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

SANDÍN, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

SANDOVAL, M. P. (1996) *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.

SANTAMARINA, C. y MARINAS, J. M. (1995) Historias de vida e historia oral. En Delgado J. M. y Gutiérrez (Ed.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, p. 257-285. Madrid: Síntesis.

SANTOS, M. L. (1998) Actividades extraescolares en la naturaleza. En Santos, M.L. y Sicilia, A. (Coord) *Actividades Físicas Extraescolares*, p. 149-68. Barcelona: Inde.

SANTOS, M. L. (2000) *Las Actividades en el medio natural en la Educación Física Escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

SANTOS, M. L. (2003) *Las actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Sevilla: Wanceulen.

SANTOS, M. L. y MARTINEZ, F. (1999) Generalidades de las Actividades Físicas en el medio natural como contenido escolar. En Santos, M. L. y Ruiz Juan, F. (Coord.) *Actividades Físicas en el medio natural en el entorno del centro escolar de primaria*, p. 13-23. APEF-Universidad de Almería.

SANTOS, M. L. y GUILLEN, R. (2004) El medio natural como eje pedagógico. Una visión integrada: la motricidad y la educación ambiental. En Fraile Aranda, A. (coord.) *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*, p. 197-216. Madrid: Biblioteca Nueva.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1999) 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [en línea], 2 (1) Disponible en: <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> [Consulta: 2007, 2 de Julio].

SARABIA, B. (1989) Historias de vida. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, 29 (165-186)

SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-Mec.

SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.

SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO Y COMERCIO (2004) *El turismo de naturaleza en España y su plan de impulso*. Madrid: Ministerio de Industria Turismo y Comercio.

SHAVELSON, R. J. (1986) Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores. En L.M. Villar Angulo (Ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1983) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas, p. 372-419. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

SICILIA, A. (1999) Las actividades físicas en la naturaleza en las sociedades occidentales de final de siglo. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 14. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 2001, 12 de Marzo].

SICILIA, A y FERNANDEZ-BALBOA, J. M. (2005) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.

SILVA, T. T. da (2001) *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.

SOLA, M. (2004) La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 91-105.

SPARKES, A. (1994) Problemas éticos de la investigación de paradigmas alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación. En J. I. Barbero (Coord.) *Actas II Encuentro UNISPORT de Sociología Deportiva*, p. 73-92. UNISPORT. Málaga.

SPARKES, A. (1996) Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física. *Revista de Educación*, 311 (101-118)

SPARKES, A. (2003) Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3 (51-60)

STAKE, R. E (1994) Case Studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*, p. 236-247. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STAKE, R. E (2005) Qualitative Case Studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*, p. 443-462. (3ªed.)Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

STAKE, R. E. (2006a) *Multiple Case Study Analysis*. New York. London: The Guilford press.

STAKE, R. E. (2006b) *Investigación cualitativa con estudio de casos*. Documentos para la formación del profesorado. Centro Buendía Uva. (Documento policopiado).

STAKE, R. E. y JORRIN, I. (2006) Estudio de casos cualitativo. En Stake, R.E. (2006b) *investigación cualitativa con estudio de casos*, p. 1-2. Documentos para la formación del profesorado. Centro Buendía Uva. (Documento policopiado).

STRAUSS, A., y CORBIN, J. (1990) *Basics of qualitative research*. Londres: Sage.

## T

TAMIR, P. (1991) Professional and personal knowledge of teachers and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol 7, 3 (263-268).

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Studio. (Edición original de 1984).

TEJEDOR, J. C (2007) Baden Powell y Las Actividades Físicas en el Medio Natural. En Miguel, A (Ed.) *Actas del V Congreso internacional "El aula naturaleza en la Educación Física Escolar"*. Palencia: Universidad de Valladolid. CD Rom.

TIERRA, J. (1996) Actividades recreativas en la naturaleza. En Soto, A. (Coord.) *Educación Primaria: Actividades en la naturaleza*, p. 159-171. Universidad de Huelva.

TINNING, R. (1994) Reflexionando sobre nuestra práctica: Enseñanza reflexiva, Investigación - Acción y formación del profesorado de Educación Física. *Perspectivas*, 15 (44-49). I

TÓJAR, J. C. (2006) *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

TORRES, J. (1999) *La Actividad Física Recreativa para el ocio y el tiempo libre*. Granada: Proyecto Sur.

TORRES, J. (2005) Las Actividades Físicas de ocio y el tiempo libre en el medio natural. Un espacio físico para la aventura de educación ambiental. En Narganes, C y Codesido M. T. (Coord.) *Deporte, ocio recreativo y medio natural*, p. 210-236. Aneysdo: Cadiz. I

TRILLA, J. (1991) La ciudad educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 192.

TRILLA, J. (1993) *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

TRILLA, J. (1995) La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En VV.AA . *Volver a pensar la educación*, p. 217-231. Madrid: Morata.

TRILLA, J (1999) Perspectivas educativas del ocio para el siglo XXI. *Revista Proyecto Hombre*, 32 (8-13)

## V

VAN MANEN, M. (1994) Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum inquiry*, 24 (2), 135-170.

VAN MANEN, M (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

VARELA, J. (1991) El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En VVAA. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena*, p. 229-248. Universidad Complutense: Madrid.

VÁZQUEZ, B. (1989) *La educación Física en la educación básica*. Gymnos. Madrid.

VIZUETE, M. (1996) *La Educación Física y el deporte escolar durante el Franquismo*. Tesis doctoral inédita. UNED.

VV. AA (2006) Propuesta de inclusión de la asignatura "Actividades Físicas en el Medio Natural" dentro del marco europeo. *Documento del 1er Encuentro científico de expertos en la especialidad de Actividades Físicas en el Medio Natural. III Edición de los Cursos de Verano de la Universidad Camilo José Cela*. Madrid, Julio 2006. Documento policopiado (inédito).

## W

WITTROCK, M. (1990) *La investigación de la enseñanza I, II, III*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.

WRIGTH, G. H. (1980) *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.

## Y

YINGER, R. J. (1981) Reflective journal writing: theory and practice, *Paper 50*. Michigan. East Lansing.

YINGER, R. J. (1986) Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores: Hacia una concepción de la actividad profesional. En L.M. Villar Angulo (Ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

## Z

ZABALA, A. (1995) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

ZABALZA, M. A. (1999) *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

ZABALZA, M. A. (2006) El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Ed.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, p. 311-334. Barcelona: Octaedro.

ZEICHNER, K. M. (1993) El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (44-49).



**ANEXOS**



## ANEXOS (DISPONIBLES EN EL CD ROM ADJUNTO AL DOCUMENTO)

### CAPITULO 3

Anexo 3.1 Listado asignaturas de AFMN en la titulación de LCCAFD en la Universidad Española

Anexo 3.2 Listado asignaturas de AFMN en la titulación de MEF en la Universidad Española

### CAPITULO 5

*Anexo 5.1 Contrato de la investigación. Acuerdo y compromiso de participación en el estudio*

Anexo 5.2 Debate con expertos para la conformación de la entrevista

*Anexo 5.3 Guía de la entrevista*

*Anexo 5.4 Entrevistas a los seis profesores participantes*

ANEXO 5.4.1 ENTREVISTA CON PEDRO

ANEXO 5.4.2 ENTREVISTA CON VALLE

ANEXO 5.4.3 ENTREVISTA CON SILVANO

ANEXO 5.4.4 ENTREVISTA CON ANGEL

ANEXO 5.4.5 ENTREVISTA CON DELFIN

ANEXO 5.4.6 ENTREVISTA CON JORGE

*Anexo 5.5 Relatos de vida de los seis informantes*

ANEXO 5.5.1 RELATO DE VIDA DE PEDRO

ANEXO 5.5.2 RELATO DE VIDA DE VALLE

ANEXO 5.5.3 RELATO DE VIDA DE SILVANO

ANEXO 5.5.4 RELATO DE VIDA DE ANGEL

ANEXO 5.5.5 RELATO DE VIDA DE DELFIN

ANEXO 5.5.6 RELATO DE VIDA DE JORGE

Anexo 5.6 Matrices para el análisis de los relatos de vida

Anexo 5.7 Ejemplos de trabajo con Nudist\*Vivo

ANEXO 5.7.1 ARBOL DE CATEGORIAS NUDIST

ANEXO 5.7.2 EJEMPLO DE ANALISIS DE UNA CATEGORIA EN UN CASO

ANEXO 5.7.3 EJEMPLO DE ANALISIS DE TODAS LAS CATEGORIAS EN UN CASO

ANEXO 5.7.4 EJEMPLO DE ANALISIS DE UNA CATEGORIA EN LOS 6 CASOS

Anexo 5.8 Extractos del diario de investigación







# Uva

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL